DOCUMENT RESUME

ED 025 165 FL 000 582

By- Freudenstein, Reinhold, Ed.

Das Sprachlabor und der Audiovisuelle Unterricht (The Language Laboratory and Audiovisual Instruction).

Pub Date Mar 67

Note- 34p.; Quarterly supplement to "Die Neueren Sprachen" (Modern Languages), March, 1967.

EDRS Price MF- $0.25 HC- $1.80

Descriptors- Audiovisual Instruction, Book Reviews, *Foreign Countries, German, *Language Instruction, *Language Laboratories, *Language Laboratory Use, Language Programs, Language Tests, Pronunciation Instruction, *Skill Development, Testing, Transformation Generative Grammar

Four articles, written in German, discuss such aspects of the language laboratory as: teaching pronunciation in the laboratory (Heinrich Schrand), the dummy-element in transformational grammar (Helmut Heuer), testing in the language laboratory (Kenneth S. Leigh), and language laboratory work in Finland (Roland Freihoff). Nine book reviews on related material conclude the collection. (SS)

Das Sprachlabor

und der audiovisuelle Unterricht

ED025165

1

März 1967

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
OFFICE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL OFFICE OF EDUCATION POSITION OR POLICY.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS COPYRIGHTED MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY Verlag Moritz Diesterweg, H

TO ERIC AND ORGANIZATIONS OPERATING UNDER AGREEMENTS WITH THE U.S. OFFICE OF EDUCATION. FURTHER REPRODUCTION OUTSIDE THE ERIC SYSTEM REQUIRES PERMISSION OF THE COPYRIGHT OWNER."

FL 000 582

DIESTERWEG

Das Sprachlabor und der audiovisuelle Unterricht

VIERTELJAHRESBEILAGE ZU DER ZEITSCHRIFT

Die Neueren Sprachen

Herausgegeben von Dr. Reinhold Freudenstein

VERLAG MORITZ DIESTERWEG FRANKFURT AM MAIN
HOCHSTRASSE 31

Einzelheft DM 1.60. Für Bezieher der NEUEREN SPRACHEN kostenlos

Inhalt

Die Schulung der Aussprache in der Laborarbeit
von Heinrich Schrand, Pinneberg 1

Das "dummy"-Element der Transformationsgrammatik
von Helmut Heuer, Dortmund 10

Testen im Sprachlabor
von Kenneth S. Leigh, Swansea 14

Zur Situation der Sprachlaborarbeit in Finnland
von Roland Freihoff, Tampere 20

Besprechungen und Kurzanzeigen 23

Mitarbeiter dieses Heftes: Heinrich Schrand, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Sprachenschule Uetersen, 2080 Pinneberg, Breslauer Straße 113; Dr. Helmut Heuer, Dozent an der Pädagogischen Hochschule Ruhr, Abteilung Dortmund, 46 Dortmund-Löttringhausen, Hugo-Siekmann-Straße 2; Kenneth Snowden Leigh, 33, Pembroke Rd., Ruislip, Mddx., England; Roland Freihoff, Goethe-Institut, Tuomiokirkonkatu 34 B, Tampere, Finnland, Prof. Dr. Johannes Zielinski, Direktor des Instituts für Erziehungswissenschaft der Rhein.-Westf. Technischen Hochschule, 51 Aachen, Sandkaulbach 10—12; Studienassessor Gerhard Sadek, 35 Kassel, Ahnatalstraße 100; Studienassessor Bruno Schneider, 7471 Schwenningen, Kirchstraße 34; Studienrat Dr. Reinhold Freudenstein, 3579 Steinatal, Melanchthon-Schule; Dr. Klaus Heipcke, Arbeitsgruppe für Unterrichtsforschung am Pädag. Seminar der Universität, 34 Göttingen, Wagnerstraße 1; Studienassessor Karl Schöneck, 65 Mainz-Weisenau, Otto-Wels-Straße 22.

Beilagenhinweis: Diesem Heft liegt das Inhaltsverzeichnis der Jahrgänge 1965/66 und eine Bestellkarte bei.

ED025165

Die Schulung der Aussprache in der Laborarbeit

Von Heinrich Schrand

The great discovery in English teaching of the past half century has been that English is a living language, and a spoken one.

The Times Educational Supplement[1]

Der moderne Fremdsprachenunterricht nimmt eine auf die *gehörte* und *gesprochene* Sprache orientierte Haltung ein. Wenn sich jedoch das Hauptaugenmerk des Sprachenlehrens auf den mündlichen Aspekt richtet, dann wird damit eine Neuordnung in Stellung und Folge sprachlicher Fertigkeiten erforderlich. Hierzu schreibt *Mabel A. L. Sculthorp*[2]: "Dealing with live speech is an entirely different business from dealing with cold print, and depends on a different set of skills."

Da der Lernende nicht von vornherein die Fertigkeit des akkuraten Hörens mitbringt, wurde in einem Beitrag über die *Hörschulung im Sprachlabor*[3] die Forderung nach der Bereitstellung entsprechender Übungen erhoben. Im folgenden sollen nunmehr Möglichkeiten zur Schulung der Aussprache in der Tonbandlehranlage dargestellt werden.

Warum Ausspracheschulung?

Wenn Sprache in erster Linie *mündliche* Mitteilung ist — und der moderne Klassenunterricht diese Tatsache anzuerkennen versucht — dann dürfte die Annahme richtig sein, daß ein Sprachgebraucher nur dann erfolgreich am Kommunikationsvorgang teilzunehmen vermag, wenn er verstehen kann und verstanden wird (= Hören — Verstehen — Aus-Sprechen). Die Beherrschung der lautlichen und prosodischen Strukturen einer zu lernenden Sprache, d.h. der Erwerb einer akkuraten und lautreinen Aussprache, ist schwierig und — vor allem durch den Einfluß der muttersprachlichen Lautung auf Hören und Sprechen — außerordentlich mühsam. Eine sorgfältige und planmäßige Schulung der Aussprache ist deshalb unerläßlich. *Robert Lado* und *Charles C. Fries* schreiben zu diesem Thema: "It is not ... only a lack of knowledge of vocabulary items which is causing the trouble. It is the inability of the student to recognize the sounds of the language ... We must teach the sound system just as we teach the system of structure."[4]

Die Vor-Labor-Einheit

1. Atmosphäre und Stil des Unterrichts, d.h. vor allem die Lehrer-Schüler-Beziehung, sind wesentliche Elemente in der Ausspracheschulung. Der Erfolg

---

[1] Astryx, *Living Language*, London, April 1966.

[2] *The Language Laboratory: Its Rôle in Adult Education in Great Britain (I)*, The Incorporated Linguist, London Januar 1964, Seite 2.

[3] Das Sprachlabor, Juni 1966.

[4] und [5] *English Pronunciation, Exercises in Sound Segments, Intonation and Rhythm*, Ann Arbor 1958, Seiten ii und v.

hängt hier ganz besonders von der Mitarbeit des Lernenden im Klassenverband ab: "Classroom atmosphere is especially important in classes dealing with pronunciation. Unless the student feels very much at home with his teacher and with his fellow students, he will not be able to achieve the freedom necessary for learning to produce sounds that are strange to him."[5]

2. Der Begegnungsunterricht in der Vor-Labor-Einheit soll dem Sprachschüler die Wichtigkeit des Lernproblems vor Augen führen. Zu diesem Zweck schreibt der Lehrer eine Anzahl Übungspaare (= *minimal pairs*) an die Tafel und erschließt ihre Bedeutung durch Übersetzung ins Deutsche: "It is advisable to translate the practice words for the students so that they will observe that a slight variation in the English vowel changes the meaning of the word."[6] Dabei ist es jedoch von Bedeutung, daß die Hauptaufmerksamkeit des Lernenden auf die Unterscheidung der Laute und nicht auf die Wortbedeutung gelenkt wird. Ein *minimal pair drill* ist als Vokabelübung schlecht geeignet. *Gerald Dykstra*[7] berichtet in seinem Aufsatz *Perspective on the Teacher's Use of Contrast* von den Schwierigkeiten eines Schülers, der mit Hilfe von Kontrastpaaren Chinesisch gelernt hat und dazu meinte: "I learned the Chinese words [ʂian] and [ʂan] in contrast. Now I know what these words mean but I never know which is which." Dykstra entgegnet: "The person who was trying to learn Chinese had difficulty, not because contrast is an inherently poor device, but because he was presented with a pronunciation contrast in a vocabulary learning situation."

Gleichfalls wichtig ist die richtige Wahl der Übungspaare. Ist der Lautunterschied allzu „ohrenfällig" — z.B. [sit]-[sæt] anstelle von [set]-[sæt] — so wird der Sprachschüler weiterhin den deutschen (muttersprachlichen) Laut hören und produzieren; Kontrastübungen dieser Art sind deshalb kaum gewinnbringend.

3. Die Frage, ob im Kontaktunterricht — Vor- oder Nach-Labor-Einheit — phonetische Merkzeichen gelehrt oder gar geübt werden sollten, ist umstritten. *Jespersen* sagt hierzu: "I myself have even dared to go so far that in teaching a class in English, when I only had two hours a week for two years before the final examination, I spent the whole of the first year in phonetic transcription and I did not regret it."[8] Wenn auch kaum jemand geneigt sein wird, dieser Praxis zu folgen, so sei dennoch darauf hingewiesen, daß die ersten vier Unterrichtsstunden des *Intensive Program* am *English Language Institute* der *University of Michigan* für die Einübung der Lautschrift (= das System von *Kenneth L. Pike*) vorgesehen sind. *Hald Madsen* berichtet von dreißig Sprachschülern, die in einer Laborstunde immer wieder *studded* sagten, obwohl der Tonbandlehrer ganz eindeutig *studied* von ihnen verlangte: "... as soon as I

---

[6] Charles C. Fries, *Teaching and Learning English As A Foreign Language*, Ann Arbor 1945, Seite 75.

[7] *Selected Articles from Language Learning*, Number 2, Ann Arbor 1963, Seite 40.

[8] Zitiert nach I. Morris, *The Art of Teaching English As A Living Language*, London 1964, Seite 82.

wrote /stədid/ and /stədiyd/ on the blackboard ..., they were ... enabled to recognize the difference."[9] Der Lehrer mag daraus entnehmen, daß die phonetische Umschrift eine überaus wertvolle und effiziente Lernhilfe sein kann.

Die Stellung der Ausspracheschulung in der Laborarbeit

Leider hat die Einsicht, daß Ausspracheschulung ein wichtiges Element im modernen Unterricht ist, die Stoffauswahl bei Laborprogrammen nur unwesentlich gesteuert. Das mag zwei Gründe haben:

1. Es ist nahezu unmöglich, den Lautierkurs im Vorspann unserer Lehrbücher auf das Sprachlabor umzuarbeiten, da in dieser Vorstufe die Erkenntnisse der Phonologie weitgehend unberücksichtigt bleiben.

2. Für zahlreiche Sprachpädagogen steht noch immer der Grammatikunterricht im Mittelpunkt der Laborarbeit. So schreibt *A. M. Reh*: „... mein Hauptanliegen — und ich glaube, auch der Schwerpunkt der Tonbandarbeit im Sprachunterricht — ist das Üben der Struktur einer Fremdsprache, ist die Grammatik."[10] Gegen diese einseitige Verteilung der Akzente im Laborunterricht sprechen in erster Linie die Ergebnisse zahlreicher Versuchsreihen.[11] Ganz betont setzt sich *Joseph C. Hutchinson* in *The Language Laboratory* für eine intensive Schulung der Aussprache mit Hilfe des Tonbandes ein: "The pronunciation, rhythm, and intonation of language should normally receive initial emphasis in listening and in speaking practice even though the models also contain examples of structure and vocabulary."[12]

Wahl des Programms

Erst nach einer exakten Bestimmung der Ausgangssituation nach Schülerpopulation (Alter, Geschlecht, Lernreife, Lerngeschwindigkeit usw.), Ausbildungsdauer, Zeit, die der Laborarbeit zur Verfügung gestellt wird, Stellung des Sprachunterrichts im Gesamtschulplan, Schultypus usw. kann die Wahl bzw. Erstellung des Programms erfolgen. Dabei sollte der eigentliche Drill vorwiegend einsprachig sein, damit der Adressat möglichst lange seine fremdsprachliche Artikulationsbasis beibehält. Das Programm sollte sich an bestehende Lehrbücher anlehnen (= adjunktive Programmierung), wenn dies auch nicht immer ganz einfach ist.

---

[9] *The Case for Phonemic Transcription as a Teaching Aid*, English Teaching Forum, Washington, D. C. Herbst 1965, Seite 6.

[10] *Was leistet das Tonband im Sprachunterricht?*, Das Sprachlabor 2/1965, S. 12.

[11] Unter anderem dargestellt in George A. C. Scherer and Michael Wertheimer, *A Psycholinguistic Experiment in Foreign-language Teaching*, New York 1964, in dem zweisprachigen Unterrichtsversuch *English without a Book* von Max Gorosch und Carl-Axel Axelsson, Berlin 1962, und *Sound and Image*, The Times Educational Supplement, 1. April 1966.

[12] Washington, D. C. 1961, Seite 17.

[13] Institute of Languages and Linguistics, Georgetown University, *Mastering the Pronunciation*, Washington D. C., Catalogue 1965—66, S. 9.

Vier Forderungen an ein Programm

Kaum eine Frage verdient so sehr die Aufmerksamkeit des Sprachlehrers wie die nach der Nutzbarmachung phonologischer Erkenntnisse für die Programmausarbeitung.

1. Ausspracheschulung — vor allem für Anfänger — wird vordringlich auf phonemischer Basis realisiert: "Phonemic accuracy is the first goal"[13], so heißt in dem von Robert Lado definierten *Georgetown Approach*. Das bedeutet praktisch, daß z.B. die Unterscheidung von [l] und [l̂] (in *long* und *Bill*) oder [k$_y$] und [k$_x$] (in [k$_y$]ui und [k$_x$]oupé) als phonologisch irrelevant (oder nicht funktionstragend) kaum in die ersten zehn Lektionen eines Programms gehören.

2. Ein Programm zur Schulung der Aussprache muß vollständig sein; das gilt ganz besonders für die Laborarbeit mit Anfängern. Da die Anzahl der Laute (Phonetik) ins Infinite geht, wird sich ein lückenloses Aussprachepro-gramm auf den überschaubaren und begrenzten Phonembestand einer Fremdsprache beschränken.

3. Ausspracheschwierigkeiten rühren in der Hauptsache von der Kollision zweier Phonemstrukturen her, d.h. der Lernende hört und interpretiert das Lautsystem der zu lernenden Sprache (*target language*) durch das der Muttersprache (*native language*). Aussprachеübungen werden unter Bezug auf die Muttersprache entworfen (= Vergleich TL und NL), weil sich somit Schülerfehler voraussagen lassen.

4. Wie die (artikulatorisch-physiologische) Phonetik — sie stellt Ort und Art der Lautbildung dar — für die Schulung der Aussprache nutzbar gemacht werden kann, stellt *Edward M. Stack* mit dem *mouth position drill* zur Einübung des [y]-Lautes dar[14].

Es sei noch auf die Notwendigkeit hingewiesen, lernpsychologische Gesichtspunkte bei der Ausarbeitung eines Programms „mitsprechen" zu lassen. Manchmal ist man geneigt, den Verfechtern einer sejunktiven Programmierung zuzustimmen, wenn man sieht, daß die ersten Lektionen unserer Lehrbücher den Schüler mit den größten Schwierigkeiten der englischen Aussprache — z.B. /æ/ und /θ/ — konfrontieren. Der richtige, d.h. anfänglich mühelose Einstieg in das Lautsystem einer Fremdsprache ist zur Ermunterung des Schülers nicht ohne Bedeutung.

Übungsbeispiele zur Ausspracheschulung

Die nun folgenden Übungen sollen keineswegs in dieser Reihenfolge dem Schüler dargeboten werden. Sie sind als ganz grobe Orientierungshilfe für den Lehrer gedacht und wollen lediglich einige (wenige und unsystematische) Materialien zureichen. Dabei sei noch bemerkt, daß sich diese Übungstypen nicht ohne weiteres in andere Fremdsprachen umsetzen lassen — Übungen müssen auch in ihrer äußeren Anlage sprachspezifisch entworfen werden.

---

[14] Vgl. Edward M. Stack, *The Language Laboratory and Modern Language Teaching*, New York 1960, Seite 91. (*Das Sprachlabor im Unterricht*, Cornelsen-Verlag 1966, S. 160).

1. Nachsprechübungen

Wichtigstes Mittel des Ausspracheschulung ist fraglos das sorgfältige Vorsprechen des Lautmodells — möglichst von englischen oder amerikanischen Originalsprechern (*native speakers*) dargeboten — und die unermüdliche Wiederholung des Lautmusters durch den Schüler. Hierzu eignet sich das Tonband ganz vorzüglich, da es den Schüler zur unbedingten Konzentration und Mitarbeit zwingt. Nachsprechübungen — Zweiphasenprinzip, wobei der Lernende die richtige Lösung nicht erfährt — sind auch in der Sprachlehranlage nicht sehr viel interessanter und anregender als im Klassenunterricht. Darauf sollte das Programm Rücksicht nehmen, indem es nach zehn bis fünfzehn Wiederholungsübungen auf andere Drillformen überwechselt.

Die Vorzüge der Nachsprechübungen in der elektro-akustischen Anlage werden erst dann voll genutzt, wenn der Sprachschüler Gelegenheit erhält, seine eigene Ausspracheleistung mit der von der Lehrerspur abgehörten zu vergleichen. Da der Zwei-Phasenübung die Bestätigung (*reinforcement*) fehlt, ist die Selbstkontrolle durch den Lernenden hier ganz besonders wichtig. Am Ende der Übungseinheiten sollte dem Schüler deshalb die Anweisung gegeben werden, das Band zurückzuspulen und abzuhören. Selbsterkannte Fehler werden am besten sofort gelöscht. Der Part wird dann noch einmal gesprochen.

Da der Schüler nicht von Anfang an die Fähigkeit mitbringt, seine Aussprachefehler selbst zu erkennen, sollte er darin sorgfältig und planmäßig geschult werden. Das kann u. a. dadurch geschehen, daß nicht-erkannte (typische) Schülerfehler vom Lehrertonband mitgeschnitten und über Außenlautsprecher der gesamten Klasse wiedergegeben werden. Die Fehlleistungen werden sodann mit der Aussprache des Tonbandlehrers verglichen. Die folgende Übung — [θ]-[ð] — wurde nach Notizen zusammengestellt, die der Verfasser während eines Besuchs in den Tonbandlehranlagen der *U.S. Air Force Language School, Lackland Air Force Base, San Antonio, Texas,* angefertigt hat. Das Sprachlaborübungsmaterial des *American Language Course* geht von der Erfahrung aus, daß der fortgeschrittene Schüler — Teilnehmer an den Spezialkursen Technisches Englisch — so sehr von Grammatik und vor allem Wortschatzarbeit gefangen genommen wird, daß sich seine Aussprache zunehmend verschlechtert. Deshalb werden selbst in Lehrgängen, die hauptsächlich fachbezogene Vokabelarbeit tun, Einzelstunden für die Schulung der Aussprache erübrigt.

Thema: *The pronunciation of the voiced and voiceless* th*-sound.*

Ansage (jeweils zweimal): You know from experience that the voiced and voiceless *th*-sound are among the most difficult English sounds to make. However, you will be able to make these sounds easily if you put the tip of the tongue between the upper and lower teeth. Now let's practice the two sounds.
I will repeat three times. Then you repeat three times.

Lehrer: Listen
breath breathe breath breathe breath breathe
Repeat
Schüler: breath breathe breath breathe breath breathe.
(Weitere Beispiele)

Ansage: Notice that when you say *breath* the air is forced out between the teeth.

Lehrer: Listen
breath breath breath
Repeat
Schüler: breath breath breath
(Weitere Beispiele)

Ansage: Notice that when you say *breathe* there is much less sound of escaping air.

Lehrer: Listen
breathe breathe breathe
Repeat
Schüler: breathe breathe breathe
(Weitere Beispiele)

Der Auszug hat gezeigt, daß dem Schüler sehr häufig physiologische Hilfe gegeben wird.

Ansage: The voiced *th*-sound is the first sound in about twenty English words used with great frequency.

Lehrer: Listen to some of these words.

the	the	the
this	this	this
these	these	these
those	those	those
that	that	that
them	them	them

(Weitere 14 Wortbeispiele)

Die obige (audio-passive) Übung soll dem Adressaten vor allem zeigen, daß dieser Laut besonders häufig und damit wichtig ist.

Ansage: Now let's repeat the following words which have the voiced *th*-sound in the middle of the word.
I will repeat three times. Then you repeat three times.

Lehrer: Listen
mother mother mother
Repeat
Schüler: mother mother mother
Weitere Beispiele: father, brother, weather, southern, usw.

Ansage: Now listen to some words which have the voiceless *th*-sound. I will repeat three times. Then you repeat three times.

Lehrer: Listen
tenth-tenths tenth-tenths tenth-tenths
Repeat

Schüler: tenth-tenths tenth-tenths tenth-tenths

Weitere Beispiele: hundredth-hundredths, thousandth-thousandths, usw.

2. Transformierungsübungen

Weit mehr als die Wechselglied- eignet sich die Transformationsübung als *production item* für die Schulung der Aussprache; denn im Substitutionsvorgang wird dem Schüler die Aussprache des Wortes gegeben: dann sollte man wohl gleich eine Nachsprechübung einsetzen.

Unter a) wird die rein mechanische Umwandlung dargestellt; in der Übung b) soll versucht werden, einen natürlichen dialogähnlichen Sinnzusammenhang zwischen Stimulus und Response zu schaffen (Fragetechnik). Lernaufgabe: die Schwachformen. Auf die volle Ausführung des Vier-Phasen-Drills wird aus Raumgründen verzichtet.

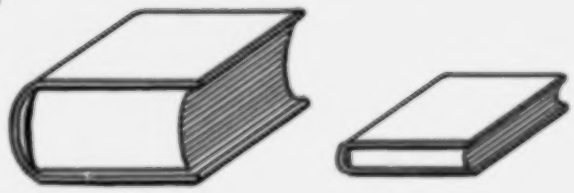
a) Lehrer: Mary could have gone home last night.
[kud hæv]
Schüler: Mary could have gone home last night.
[kud əv]
Lehrer: Peter should have done his homework.
[ʃud hæv]
Schüler: Peter should have done his homework.
[ʃud əv]

b) Lehrer: The ring is made of gold.
What is it made of?
[əv]
Schüler: It's made of gold.
[əv]
Lehrer: The table is made of wood.
What is it made of?
[əv]
Schüler: It's made of wood.
[əv]

3. Einfüllübungen

Einfüllübungen (*blank exercises*) können zum Zwecke der Ausspracheschulung eingesetzt werden. Dabei läßt sich die Schülerantwort durch visuelle Stimuli steuern.

Lernaufgabe: [θ]



Lehrer: These are two books.
They are different.
The first book is ... (Funkzeichen)
Schüler: [θ]ick.
Lehrer: The second book is ... (Funkzeichen)
Schüler: [θ]in.

4. Sprechübungen

Mit Hilfe einfacher Sprechübungen, die das Lautbeispiel enthalten, kann Ausspracheschulung erfolgreich betrieben werden.

Beispiel: [r] — [ɛə]

Lehrer: Where are the trees?
Schüler: The trees are over there.
Lehrer: Where are your friends?
Schüler: My friends are over there.
Lehrer: Where are your razor blades?
Schüler: My razor blades are over there.

Lehrer: What's the road like?
Schüler: The road is rough and narrow.
Lehrer: What's the street like?
Schüler: The street is rough and narrow.

5. Hörübungen

Nicht nur zur Validierung des Ausspracheprogramms, vielmehr als eine Art *Bestätigungsphase* sollten dem Sprachschüler am Schluß der Labor-Einheit Aufgaben zur Lautidentifizierung oder zum Hör-Verstehen gestellt werden.

Lautidentifizierung: [æ] — [e]

Lehrer: Is your vowel in [pæn] the same as your vowel in [pen] or in [mæn]?
Schüler: It's the same as in [mæn].
Bestätigung: It's the same as in [mæn].

Lehrer: Is your vowel in [tæp] the same as your vowel in [tæb] or in [bed]?
Schüler: It's the same as in [tæb].
Bestätigung: It's the same as in [tæb].

Lehrer: Is your vowel in [bed] the same as your vowel in [leg] or in [læk]?
Schüler: It's the same as in [leg].
Bestätigung: It's the same as in [leg].
Hör-Verstehen: [θ] — [s].
Lehrer: This is a book. It's thick.
This is a cat. It's sick.
What's thick?
Schüler: The book is.
Bestätigung: The book is.
Lehrer: What's sick?
Schüler: The cat is.
Bestätigung: The cat is.

Die Nach-Labor-Einheit

Aufgabe der *Nachbereitung* ist es, die im Sprachlabor eingeübten Lautstrukturen im Unterrichtsgespräch anzuwenden, d.h. der Schüler soll das Gelernte in andere Aufgabensituationen übertragen können. Erst in dieser Lernphase (Bestätigungsphase im Klassenverband), die das im Labor Geübte voll verfügbar machen soll, kann das Unterrichtsziel endgültig erreicht werden. Als Stoff dürften sich in erster Linie Dialog- und Erzähltexte eignen.

Zur Leistungsbewertung der Schüleraussprache

Die Bewertung der Schüleraussprache ist sehr häufig subjektiven (Stör-) Faktoren unterworfen. In einem fremdsprachlichen Unterrichtsversuch (Deutsch) an der *University of Colorado*[15] haben sich *George A. C. Scherer* und *Michael Wertheimer* bei Sprachprüfungen darauf konzentriert, die Reproduktion ganz bestimmter Laute zu überwachen. Durch dieses Verfahren, bei dem mehrere Prüfer Tonbandaufzeichnungen abhörten, konnte eine zuverlässige (und ziemlich einheitliche) Bewertung der Schüleraussprache gewährleistet werden.

Beispiele[16]

1. Anna ist ?im ?Omnibus.
2. Er wohnt *o*ben.
3. Das Bu*ch* ist gu*t*.
3. Er la*ch*t immer no*ch*.
5. Er *st*eht *sp*ät auf.
6. A*ll*e Leute lieben Ge*l*d.
7. *Z*ehn und zehn ist zwanzig.
(8 weitere Testaufgaben)

[15] *A Psycholinguistic Experiment in Foreign-language Teaching*, New York 1964, S. 126.
[16] Auf die Reproduktion der in den Beispielen kursiv gedruckten Laute — auch des Knacklautes [?] — wurde Wert gelegt.

Die Fehlerkartei

Die Arbeit in der Sprachübungsanlage ist ganz besonders gewinnbringend, wenn der Lehrer genügend Zeit hat, die Tonbänder seiner Schüler abzuhören und Aussprachefehler und besondere Schwierigkeiten auf einer Karteikarte zu vermerken. Dies ist nicht nur für die Leistungsbewertung von Wichtigkeit, sondern weit mehr für die Wahl und Ausgabe des Programms bei Wiederholungslektionen. Für die Entscheidung darüber, ob und inwieweit Schüler selbständig im Sprachlabor arbeiten können, wäre ein Vermerk über das Vermögen des Lernenden, seine eigenen Fehlleistungen selbst zu erkennen, von großem Nutzen. Ein Beitrag zu diesem Thema — mit statistischen Unterlagen — wäre gewiß außerordentlich interessant.

Schlußbemerkung

Das Sprachlabor wird sich erst dann als praktikables und funktionstüchtiges Hilfsmittel des Fremdsprachenunterrichts erweisen können, wenn sorgfältig zubereitete Programme — insbesondere zur Schulung der Aussprache — verfügbar gemacht werden, denn „die Maschinen, die man zum Funktionieren bringt, sind erst dann wirklich ‚erfunden', wenn man alle Chancen genutzt hat, die sie bieten"[17].

[17] Jost Nolte, *Sprachen lernen mit Lehrmaschinen?*, Die Welt, Nr. 83, Hamburg 1966, Seite VII.

Das *dummy*-Element der Transformationsgrammatik

Seine Bedeutung für die Programmierung kontextueller Sprachübungen

Von Helmut Heuer

I. Prämisse und Hypothese

Das gute Sprachlaborprogramm beruht auf den Prinzipien einer Lerntheorie und den Gesetzen der zu erlernenden Sprache. Die lerntheoretische Seite des Programmierens wird von Behavioristen und z. T. auch von Vertretern einer kognitiven Psychologie erforscht. Auf der anderen Seite bemühen sich Linguisten und Sprachlehrer von verschiedenen Bereichen aus, wissenschaftlich begründete Zugänge zu optimalen Programmen zu entwickeln, so z. B. von der Phonologie, der Grammatik und dem lexikalischen System her.

Die folgende Darlegung soll zur Theorie des Sprachlaborprogramms von der grammatischen Seite her beitragen. Sie soll die Bedeutung eines Elements der Transformationsgrammatik im Stile der Edinburgher linguistischen Schule herausstellen[1]. Die konsequente Anwendung des sogenannten *dummy*-Elementes könnte die *structural drills*, deren Einseitigkeit bekannt ist, durch *contex-*

[1] Der Verfasser ist dem Direktor des *Department of Applied Linguistics* der Universität Edinburgh, Mr. S. Pit Corder, sowie seinen Mitarbeitern, besonders Mrs. E. Ingram, Mr. J. Dakin und Mr. A. Howatt, für vielfältige Anregungen verpflichtet.

tual drills und *situational patterns*[2] erweitern und gleichzeitig eine bessere *internalization of rules* gewährleisten.

II. Die Transformationsgrammatik und das dummy-Element

Die *immediate constituent analysis* gliedert und beschreibt alle (theoretisch möglichen) Sätze bis auf den Grund der Einzelwörter. Die sich dabei ergebenden Gesetzmäßigkeiten (*rules*) bilden die generative Grammatik. Die Transformationsgrammatik baut auf der generativen Grammatik auf und umfaßt die zusätzlichen Regeln zur Veränderung der äußeren Satzform bei wesentlich gleichbleibendem Satzinhalt. Ein Beispiel: Transformierte Sätze der Klasse *embedded sentences* (in traditioneller Terminologie: *subordinate clause, infinitival phrase, gerundial phrase*):

Basic Sentence: John comes home late.
Embedded Sentences: He said that *John came home late.*
I stayed although *John came home late.*
John, *who came home late,* was tired out.
John dined after *coming home late.*
I want *John to come home late.*
It's a pity *for John to come home late.*
John didn't mean *to come home late.*
She made *John come home late.*
With *John coming home late,* we shall ...
John's coming home late surprised me, ect.[3]

Es ist einleuchtend, daß besonders im Bereich der Modalität viele Transformationen möglich sind. Zur grammatischen Durchdringung dieses sprachlich so wichtigen Bereichs, der sich nur schwer kategorisieren läßt, ist der Begriff *dummy*-Element eingeführt worden. Das *dummy*-Element bildet mit dem übrigen Teil des Satzes (dem eigentlichen Satz der traditionellen Grammatik), der *nucleus* genannt wird, die transformatorisch relevante Substanz des Satzes ($\rightarrow \Sigma$).

$$\Sigma \rightarrow dummy + nucleus$$

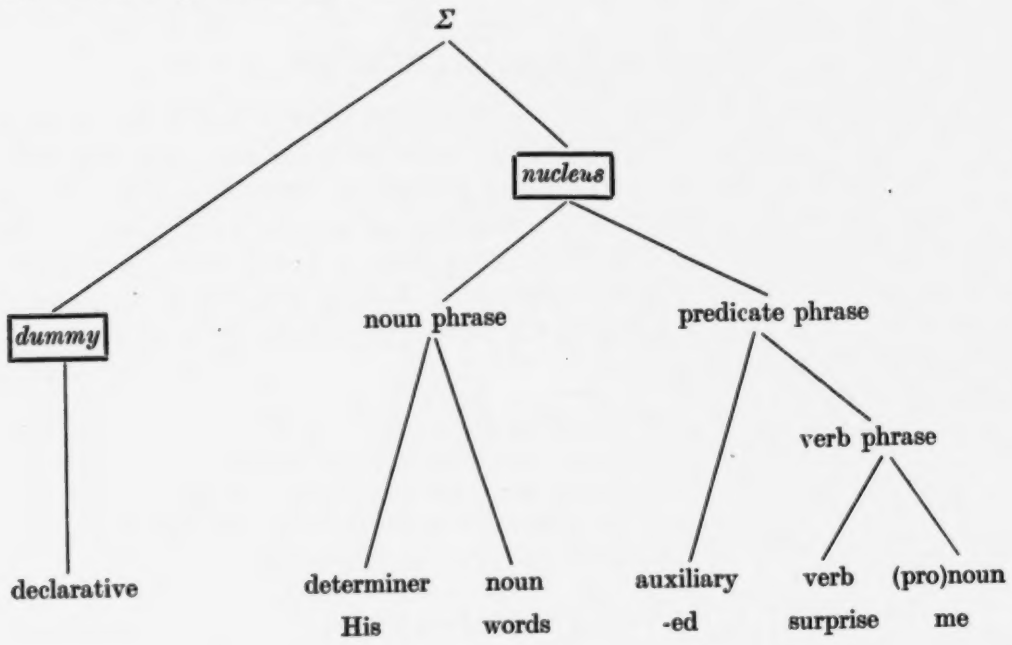
$$dummy \rightarrow \begin{cases} \text{interrogative} \\ \text{declarative} \\ \text{imperative} \\ \text{exclamative} \\ \text{emphatic} \\ \text{negative} \\ \text{etc.} \end{cases}$$

---

[2] Vgl. diesen Ausdruck und die Aufweisung des Problems bei Reinhold Freudenstein (Hrsg.), Das Sprachlabor in der Praxis, Dortmund 1965, S. 50.

[3] S. Pit Corder, *A Generative Transformational Grammar of English*, in: Unveröffentlichtes Manuskript *Applied Linguistics in Language Teaching* des *Department of Applied Linguistics*, Edinburgh, als *hand-out* für die *Summer School 1966*, S. 5.

Das Modell einer Satzanalyse (*phrase marker*) zum Satz *His words surprised me* würde folgendermaßen aussehen:



III. Das dummy-Element und die Komposition von Programmen

Die Aufweisung des *dummy*-Elementes durch die Transformationsgrammatik gibt dem Programmierer die Möglichkeit, die Einwirkung des Kontextes auf die Strukturierung der Satzbauelemente zu durchleuchten. Vom *dummy* aus lassen sich gezielte kontextuelle Programme aufbauen, wie z. B. für Touristen (Frageregister und Reaktionen auf erhaltene Auskünfte in dialogischer Situation)[4], für Wissenschaftler (Erfassen beschreibender Texte in indikativischer Bauform) usw.

Das *dummy*-Element ist für Modus, Intention, Sprechhaltung und den gesamten Bereich der Appellfunktion der Sprache relevant, und durch seine Funktion verändern sich die Sätze im transformatorisch-kontextuellen Rahmen:

S: I am going to London.
R_1: Do you like going to London?
R_2: When you go to London you might meet me there, etc.

Einige Transformationsmodelle[5] zum Kontext „Kino" seien aufgeführt:

S_1: John saw the film last night.
R_1: He went to the cinema (Bestätigung) [=].

[4] Die Vertiefung der Problematik der *response utterance units* bei Werner Hüllen, *Oral Drills in Sentence Patterns.* In: Das Sprachlabor und der audiovisuelle Unterricht, 6/1966, S. 21ff.

[5] Eine Systematisierung auf der Grundlage von Kontextkriterien ist denkbar. Vgl. die Systematisierung auf der Grundlage von Formkriterien bei Harald Gutschow, *Zur*

S_2: Would you like coming along to *The Sound of Music*?
R_2: I'm sorry, I've already seen it (Verneinung) [≠].

S_3: We went to the pictures last night.
R_3: Did you like it? (Frage) [?]

S_4: I'm going to buy a ticket.
R_4: Please, get me a ticket, too (Wunsch, Befehl) [!].

S_5: Did you like the film?
R_5: Oh, it was wonderful (Emphase) [=!].

S_6: We went to the pictures last night.
R_6: Oh, you didn't stay at home then. (Konsequenz) [>]

S_7: Weren't you at *The Sound of Music* last night?
R_7: Yes, and I really enjoyed it (Positiver Anschluß) [→+].

S_8: John told me about *The Sound of Music*.
R_8: Well, but I didn't see it (Negativer Anschluß) [→−] etc.

Die Umgestaltung dieser Sätze mit wechselndem *dummy* in praktikable Labordrills wird hinsichtlich der Eindeutigkeit und Kontrollierbarkeit der *responses* problematisch sein. Zu beachten wäre dabei, daß nicht durch Analogiemechanismen und stilisierte Multivariations-Übungen[6] der eigentliche Gewinn der Transformationen, die Freiheit in der sprachlichen Reaktion (*choice*), wieder verloren geht. Zu überlegen wäre, ob nicht eine Neubesinnung über die Funktion und Wirkung des Fehlers eine Veränderung des behavioristischen Skinner-Modells der approximativen Fehlerlosigkeit zuließe[7].

IV. Schlußbemerkungen

Ein typischer Fehler, der bei den *structural drills* nicht zu vermeiden ist, besteht in der falschen Verallgemeinerung einer *ad hoc*-Regel, z. B.

it is a house,
it is a girl,
---
it is a Mary

Die falsche Verallgemeinerung liegt in der fehlerhaften Anwendung der generativen Regel "*determiner* + *verb* (+ *article*) + *noun phrase*", wobei die Bedingtheit des Artikels nicht beachtet wird.

Transformationsübungen mit *dummy*-Veränderungen verhindern falsche Verallgemeinerungen dieses Typus nicht gänzlich, doch sie leisten in ihrer Abkehr vom *substitution*- und *mutation*-Drill (mit seiner Verführung zu falschen Verallgemeinerungen) und in ihrer Hinwendung zu konkreten, singulären und kontextuellen Sprechsituationen einen wesentlichen Beitrag zum

---

Systematik von Sprachlaborübungen. In: programmiertes lernen und programmierter unterricht, 4/1965, S. 168ff.

[6] King, Mathieu und Holton, *Technik und Arbeitsformen des Sprachlabors*, Berlin-Bielefeld 1965, S. 115f.

[7] Vergleiche die Funktion des Fehlers bei Elizabeth Ingram, *English Language Battery* (Oxford University Press). Veröffentlichung geplant.

Laborunterricht. Darüber hinaus sprechen die Transformationen mit ihrem spezifischen Anreiz des *problem-solving* den Lernenden, besonders den älteren Schüler, stark an. Bei der weiteren Einbeziehung des visuellen Elements in die Arbeit des Sprachlabors werden die *dummy*-Transformationen wegen ihrer vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten bei Bildobjekten immer mehr Bedeutung erlangen.

Testen im Sprachlabor

Bericht über ein englisches Experiment[1]

Von Kenneth S. Leigh

Wie an den meisten britischen Universitäten, legen die Studenten der Universität Swansea schon am Ende des ersten Jahres den ersten Teil ihrer Prüfung ab, der aus vier Teilen besteht:

A. schriftliche Übersetzungen Deutsch-Englisch und Englisch-Deutsch, deutscher Aufsatz;

B. schriftliche Antworten auf Englisch über ausgewählte Prosatexte, zumeist des 19. Jahrhunderts;

C. schriftliche Antworten auf Englisch über ausgewählte Werke Goethes und Schillers; ein deutscher Aufsatz über Kulturgeschichte; und

D. eine mündliche Prüfung auf Deutsch.

Bisher sind die Studenten mündlich immer einzeln geprüft worden, und zwar in einer Art Interview, das etwa zehn Minuten dauerte. In diesem Interview wurde der Student nicht nur über Werke befragt, die er studiert hatte, sondern auch über allgemeine Themen.

Weil die Studentenzahl im akademischen Jahr 1965/66 gewachsen war, wurde es schwierig, die Studenten individuell zu prüfen. Daher wurde untersucht, ob es mit Hilfe des neuen Sprachlabors möglich sei, sie gruppenweise zu prüfen, ohne dadurch die Gründlichkeit und das Niveau des Tests zu beeinträchtigen.

So wurden in Zusammenarbeit mit den deutschen Lektoren der Universität Labor-Prüfungstexte entworfen. Sie haben den gleichen Prüfungsstoff zum Inhalt wie das traditionelle Interview; es galt jedoch eine Form zu finden, die für das Sprachlabor geeignet war. Unser Ergebnis ist eine Kombination von traditionellen und neuen Prüfungsverfahren.

---

[1] Anm. des Hrsg.: Dieser Bericht aus England führt mit voller Absicht das Wort „Experiment" im Untertitel. Obwohl wir nicht der Meinung sind, daß bei den hier beschriebenen Versuchen dem Sprachlabor der seinen Funktionen gemäße Ort zugewiesen worden ist, veröffentlichten wir den Aufsatz dennoch aus zwei Gründen: einmal, um auf die Möglichkeiten hinzuweisen, die das Sprachlabor als Testraum bietet, und um die methodisch-didaktischen Probleme am praktischen Modell aufzuweisen; zum anderen, um an einem Beispiel aus der Praxis ganz klar die Grenzen zu bestimmen, die dem Labor bei der sprachlichen Arbeit gesetzt sind.

Vor der eigentlichen Prüfung wurden die Studenten mit dem neuen Testverfahren in einem *Practice Test* vertraut gemacht. In Form und Charakter war er der mündlichen Prüfung, die 14 Tage später stattfand, parallel gebaut. Die Sprachlabor-Prüfung bestand aus drei Teilen:

1. einem gelenkten Gespräch;
2. einer Ergänzungsübung;
3. einem Auswahlantwort-Test.

1. Das gelenkte Gespräch

Anstatt die gewöhnliche Frage- und Antwort-Form zu benutzen, versuchten wir, den Studenten in eine Situation zu verwickeln, in der er genötigt war, auf verschiedene Stimuli zu reagieren. Er wurde darum mit einem deutschen Studenten in ein fiktives Gespräch verwickelt, in dem Fragen der deutschen Literatur behandelt wurden. Wir wählten einen literarischen Gesprächsstoff, weil im traditionellen Interview Literatur als Hauptthema geprüft worden war und weil die im Laufe des Jahres erarbeiteten Texte als inhalts- und ausdrucksmäßig bekannt vorausgesetzt werden durften.

Im vorausgegangenen Unterricht hatten wir zunächst versucht, eine für unsere Testzwecke mögliche Gesprächsform zu finden, indem wir mit verschiedenen Formen experimentierten. Dabei stellte sich heraus, daß es vielen Studenten — sogar den fortgeschrittenen — schwerfiel, im Rahmen des traditionellen Interviews zu bestimmten Fragen innerhalb eines größeren Zusammenhanges Stellung zu nehmen. Beim Interview werden nämlich nicht nur die Kenntnisse in der Fremdsprache getestet, sondern es spielen auch andere Faktoren eine Rolle, wie z.B. Gedächtnis, Temperament usw. Indem wir die Studenten bitten, ausführlich über ein bestimmtes Thema zu sprechen, stellen wir ihnen eine doppelte Aufgabe: 1. das Thema muß gedanklich-inhaltlich aus einem größeren Zusammenhang heraus abstrahiert werden; 2. der Gedankengang muß in der Fremdsprache möglichst spontan zum Ausdruck gebracht werden. Nach unseren Erfahrungen meinen wir, es wäre besser, wenn man sich in einer objektiven mündlichen Prüfung nicht um das Problem des Inhalts, sondern ausschließlich um das Problem des Ausdrucks kümmern sollte, weil mit Inhaltsanalysen u.a. Fähigkeiten geprüft werden, die mit dem Niveau der Sprachkenntnisse nichts zu tun haben.

Aus diesem Grund haben wir im ersten Teil der Prüfung dem Studenten in der Muttersprache souffliert, was er in der Fremdsprache antworten soll. Es schien auf diese Weise möglich zu werden, die Vorteile einer Gesprächssituation zu wahren und gleichzeitig die Schwierigkeit der Analysierung des Inhalts zu vermeiden. So wurde die Aufmerksamkeit des Studenten fast ausschließlich auf den Ausdruck und nicht auf den Inhalt seiner Antwort gerichtet.

Diese Methode hat weiterhin den Vorteil, daß man ein Gespräch lenken kann, um bestimmte Sprachprobleme prüfen zu können. Im Gegensatz zum Interview, in dem jeder Student auf gleiche Fragen verschiedene Antworten

geben kann, ist es beim gelenkten Gespräch möglich, nur auf eine Antwort mit einem bestimmten sprachlichen Problem hinzuzielen. Unter einem Sprachproblem verstehen wir alle auftauchenden Unterschiede zwischen der Muttersprache des Studenten und der Fremdsprache, wie z. B. phonemische und morphemische Kontraste und Satzstrukturen.

In unseren gelenkten Gesprächen wurden jedoch nicht nur Sprachprobleme getestet. Der Inhalt der Gespräche war ja zum größten Teil literarischen Texten entnommen, die dem Studenten bekannt waren; so ergaben sich auch inhaltliche Schwerpunkte.

Allerdings handelt es sich bei einem gelenkten Gespräch im Grunde um eine mündliche Übersetzung; dem Studenten wird einfach in der Muttersprache gesagt, was er in der Fremdsprache antworten soll. Dennoch unterscheidet sich eine solche Übersetzung von traditionellen schriftlichen Übersetzungen genauso wie von speziellen Dolmetscherübungen. Bei unseren Übersetzungen braucht der Student nicht einen Gesamtzusammenhang zu überschauen, sondern er muß in einer begrenzten Zeit seinem Gesprächspartner in kurzen Sätzen einen gegebenen Inhalt vermitteln.

Als Beispiel für den ersten Teil des Tests sei der folgende Auszug angeführt:

In *Part I* you are asked to imagine that you're staying with a German family and your host has got tickets for the theatre — a performance of Schiller's "Kabale und Liebe". You will hear him speak and then you will hear me prompting you (in English) as to how you should reply in German. Try to answer promptly and try to keep as close as you can to the answers I suggest. If you miss one, don't worry. Brace yourself for the next one, when you hear this sound → (x). Now say your full name loudly and clearly # [2] (x)

G. Ich habe Theaterkarten für heute abend. Willst du mit?
P. Tell him you'd like to very much. # (x)
P. Ask him what play is being performed. # (x)
G. „Kabale und Liebe". Kennst du das Stück?
P. Of course. It was one of the works you were studying last year at the university. # (x)
P. Tell him you liked reading it but you'd like even more to see it on the stage. # (x)
G. Ich glaube, du bist besser bewandert als ich in der deutschen Literatur. Ich erinnere mich nicht mehr an das Stück.
P. Tell him it's a middle-class tragedy set in a small German state in the eighteenth century. # (x)
P. The son of the President falls in love with the daughter of his music-teacher. # (x)
G. Die Affäre ist vermutlich ganz aussichtslos.
P. Yes, the President has other plans for his son. # (x)
G. Was für Pläne?
P. He is to marry the Duke's former mistress. # (x)
P. The President succeeds in convincing his son that Luise has been unfaithful to him. # (x)
G. Wie gelingt es ihm, das zu tun?
P. He forces Luise to write a love-letter to another man # (x) and then causes Ferdinand to find the letter. # (x)
G. Aber Ferdinand glaubt das natürlich nicht.
P. Yes, he does. He thinks that Luise has deceived him. # (x)

[2] G. = Gastgeber, German; P. = Prompt; # Pause f. Schülerantwort; (x) = Gong

G. Also, was macht Ferdinand dann?
P. He poisons Luise with a glass of lemonade. # (x) And then he poisons himself. # (x)
G. Und der Vater?
P. He ist arrested. #

Man könnte einwenden, dieselbe Wirkung hätte viel einfacher erzielt werden können, wenn man den Prüfling die betreffenden Sätze direkt ins Deutsche hätte übersetzen lassen, ohne sie im Rahmen eines Gesprächs anzubieten. Dabei wäre aber das fundamentale Wesen der Sprache nicht beachtet worden, denn Sprache existiert nicht in einem Vakuum, sondern sie findet ihren eigentlichen Ausdruck erst in einer lebensnahen Situation. Diese Situation beeinflußt ohne Zweifel die Art der Sprache und den Stil des Gesprächs.

2. Ergänzungsübung

In diesem Teil der Prüfung hört der Student einen Auszug aus einem literarischen Text, der ihm zweimal vorgelesen wird. Danach werden ihm eine Reihe unvollendeter Sätze vorgelegt, denen das letzte Wort, die letzte Phrase oder der letzte Nebensatz fehlt. Sie müssen vom Prüfling auf Deutsch eingefügt werden. Es ist keineswegs notwendig, daß er den Text auswendig kennt oder daß er ein gutes Gedächtnis hat. Wir haben vielmehr versucht, die Sätze so zu bilden, daß ein Deutscher sie ohne Schwierigkeit ergänzen kann, nachdem er den literarischen Auszug zweimal gehört hat, selbst wenn er das ganze Werk nicht eingehend kennt.

Part II. You'll hear a passage taken from one of your prescribed texts. You'll hear it read twice and then you'll be given a series of incomplete sentences — there are 19 of them — which you will then finish off in German. In some cases this will involve saying only a single word, sometimes a longer phrase or clause. You don't necessarily have to use the words of the original text. If you can express the same meaning in simpler German, so much the better. The passage you're about so hear is taken from Thomas Mann's "Der Tod in Venedig".

(*Der Tod in Venedig*[3] — 1st reading)

Now listen to the passage a second time.

(*Der Tod in Venedig* — 2nd reading)

Now here is the first incomplete sentence:

1. Gustav Aschenbach ist der Autor eines historischen Werks über das Leben . . .
2. Man hat seine Abhandlung über „Geist und Kunst" mit Schillers Aufsatz . . .
3. Offiziere, Richter, Verwaltungsfunktionäre waren seine . . .
4. Es waren Männer, die im Dienste des Königs und des Staates ihr straffes, anständiges Leben . . .
5. Die Mutter des Dichters war die . . .
6. Daher hat Aschenbach in seinem Wesen dienstlich nüchterne Gewissenhaftigkeit mit dunkleren, feurigen Impulsen . . .
7. Sein ganzes Wesen war auf Ruhm . . .
8. Schon als Gymnasiast besaß er . . .
9. Zehn Jahre später hatte er gelernt . . .
10. Als Vierziger hatte er alltäglich eine Post zu bewältigen, die Briefmarken . . .

[3] Fischer-Verlag 1929, S. 19ff.

11. Als er 35 Jahre alt war, ist er in Wien . . .
12. Ein feiner Beobachter äußerte über ihn in Gesellschaft: „Sehen Sie, Aschenbach hat von jeher nur so gelebt" — und der Sprecher . . .
13. Seine Natur war von nichts weniger als . . .
14. Ärztliche Fürsorge hat den Knaben vom Schulbesuch . . .
15. Er wurde nicht auf der Schule, sondern zu Hause . . .
16. Deshalb ist er einzeln und ohne Kameradschaft . . .
17. Sein Lieblingswort war . . .
18. Er wünschte sehnlichst . . .
19. Denn er hatte immer geglaubt, daß wahrhaft groß nur das Künstlertum sei, dem es beschieden war, . . .

Das Ergebnis in diesem Teil der Prüfung war selbst bei den guten Studenten recht entmutigend. Welche Gründe mögen für dieses Versagen vorliegen? Wir glauben, es lag zunächst einmal daran, daß die Studenten nicht daran gewöhnt waren, einen Text zu hören, der in normalem Sprechtempo vorgelesen wurde; eine solche Sprachübung war im Laufe des Unterrichtsjahres nicht praktiziert worden. Weiter mag sich negativ ausgewirkt haben, daß wir den Test zuvor nicht mit deutschsprachigen Sprechern getestet hatten, wie es Lado[4] empfiehlt. Dabei hätten wir feststellen können, wie schwer es Deutschen fällt, diesen Test zu erarbeiten. Eine weitere Schwierigkeit rührte sicherlich daher, daß hier ein klassisch-literarischer Text verwendet wurde; es ist nicht gerade leicht, ihn inhaltlich zu verstehen. Der Stil Thomas Manns ist für englische Studenten schon nicht einfach, wenn sie ihn gedruckt vor sich sehen; das Anhören des Textes bereitet aber noch größere Schwierigkeiten. Es wäre wahrscheinlich besser gewesen, wenn wir einen Text gewählt hätten, der sprachlich und inhaltlich leichter gewesen wäre.

3. Der Auswahlantwort-Test

Weniger Schwierigkeiten tauchten beim dritten Teil der Prüfung auf, der aus einem einfachen *Multiple Choice Test* bestand. Den Studenten wurde auch hier wieder zweimal ein Auszug aus einem literarischen Text vorgelesen, und sie mußten aus einer Reihe vorliegender Auswahlantworten die jeweils richtige unterstreichen. Bei diesem Test ging es uns darum, gewisse Wortschatzprobleme zu prüfen. Unter den vorgelegten Alternativen war jeweils die richtige Antwort verborgen. Der Student, der den Text entweder nicht verstanden hatte oder der ihn nur erriet, konnte die richtige Antwort mit einem ähnlich klingenden deutschen Ausdruck verwechseln, wie z.B. *gedankenvoll* mit *danken* oder *gedenken*.

Part III also consists of a passage taken from one of your set books "Das Marmorbild". Again you'll hear the passage read twice. Only this time, instead of answering orally, you simply have to underline the appropriate answer amongst the various alternatives given on the paper in front of you. I'll leave a short pause between the two readings to let you glance through the paper before the second reading.

[4] Robert Lado, *Language Testing*, Longmans, London 1961.

(*Das Marmorbild*[5] — 1st reading)

That's the end of the first reading. Now look through the various alternatives on the answer paper before the second reading begins in 30 seconds time.

Underline the appropriate word or phrase:

1. He walked for a long time thankfully.
   thoughtfully.
   remembering things.
2. Unexpectedly he came to a big shrine.
   altar.
   pond.
3. The moon was just rising above the hill-tops.
   tree-tops.
   whirlpool.
4. The statue stood on a thick bank of stone.
   in a thicket by the shore.
   near the edge.
5. The statue looked
   as if it had just been transformed from the waves.
   like Venus emerging from the sea.
   as if the goddess were breathing for the first time out of water.
6. She seemed to be looking at her own reflection
   in enchantment.
   having purified herself.
   having put a spell on herself.
7. A sunken mirror resting on the bottom reflected the rising stars.
   The rippling surface reflected her image among the stars.
   Asters, blooming from the hollow between the edges, were reflected in the water.
8. Some swans described their oval course around the statue.
   monotonous circles.
   a well-shaped circle.
9. Florio stood as if rooted to the spot with fear.
   in the foam.
   in contemplation.
10. The statue came forward to him like a long-sought lover.
    seemed to him
    came up to him
    came to meet him, usw.

4. Durchführung der Prüfung

Weil unser Sprachlabor nur 12 Plätze hat, war es notwendig, die 43 Studenten in vier aufeinanderfolgenden Gruppen zu prüfen. Dennoch war es möglich, die gesamte Prüfung innerhalb von drei Stunden durchzuführen; das war eine wesentlich kürzere Zeit als die acht Stunden, die man gebraucht hätte, um die Studenten individuell in einem jeweils zehn Minuten langen Interview zu prüfen. Überdies hatten wir die Studenten im Sprachlabor viel eingehender und länger prüfen können (36 Minuten). Das Auswerten der Tonbänder dauerte etwa 3 Stunden.

[5] Eichendorff, *Das Marmorbild*, Werke und Schriften, Band II hrsg. von Gerhard Baumann, Cotta'sche Buchhandlung, Stuttgart 1957, S. 318f.

5. Bewertung der Ergebnisse

Die von den Studenten gegebenen Antworten wurden nach dem folgenden System beurteilt:

Richtiger Ausdruck eines ganzen Satzes oder des Teils eines längeren Satzes	= 1 Punkt
Ein Fehler	= ½ Punkt
Mehr als ein Fehler	= 0 Punkte

Im zweiten und dritten Teil der Prüfung hatten wir meist nur zu entscheiden, ob die Antwort richtig oder falsch war.

Die Umrechnung der Punktzahlen ergab für den Übungstest, daß zwischen 30% und 83% des Leistungssolls erreicht worden sind; das Ergebnis der eigentlichen Prüfung erbrachte einen Leistungsstand zwischen 28% und 74%.

Zur Situation der Sprachlaborarbeit in Finnland

Von Roland Freihoff

Finnland ist ein „Land im Wandel"[1]. In den rund 50 Jahren seiner Selbständigkeit ist die Bevölkerung von 3 auf 4,5 Millionen angewachsen. Aus einem autarken Agrarstaat entwickelte sich ein junger Industriestaat, dessen wirtschaftliches Wachstum vom Außenhandel abhängt. Jeder, der eine verantwortungsvolle berufliche Stellung anstrebt, muß heute Fremdsprachen können. Schwedisch gilt als zweite Landessprache, dann folgen Englisch und Deutsch[2] und fakultativ Französisch oder Latein. Im Herbst 1966 hat auch in vielen Volksschulen der Sprachunterricht begonnen, wobei sich Schwedisch und Englisch den Rang ablaufen. Das Russische ist nur auf der Oberstufe zweier Gymnasien (von den rund 550 Höheren Schulen des Landes) Pflichtfach. Im Herbst 1966 sind auch die ersten Sprachinstitute für die Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzern gegründet worden, in Turku und in Tampere, an denen zunächst Englisch und Deutsch, in Tampere auch Russisch gelehrt wird.

In Finnland, wie auch im übrigen Norden, „liest man" Sprachen. Die Grammatik-Übersetzungsmethode kann sich trotz vieler Anfechtungen[3] behaupten, weil die Reifeprüfung oder das „Studentenexamen" in den Sprachen für die meisten eine reine Übersetzungsprüfung ist. Seit zwei Jahren gibt es neben der alten eine neue Prüfungsform, die außer der Übersetzung noch einsprachige

---

[1] Aufsatz von Professor *Ilmari Hustich* in: Finnland, Geschichte und Gegenwart, 2. völlig erneuerte Ausgabe, Helsinki 1964, S. 117ff.

[2] *C.-A. v. Willebrand:* Die deutsche Sprache in Finnland, op. cit., S. 324.

[3] Z.B. *Ola Berggren:* The Use of Translation in Language Teaching and Testing, Moderna Språk, 1/1966, S. 17ff. Der Aufsatz enthält eine eingehende Kritik an den Verhältnissen in Finnland.

Aufgaben und einen kurzen Aufsatz umfaßt[4]. *Die mündlichen Leistungen werden bis heute noch nicht gewertet.* Die Methoden zur Hebung der mündlichen Fähigkeiten gelten deshalb als Zeitverschwendung, die man sich nur auf der Unterstufe und teilweise auch noch auf der Mittelstufe leisten kann.

In Finnland ist Sprachlaborarbeit somit harte Pionierarbeit. Das erste Sprachlabor wurde in der zweiten Hälfte der fünziger Jahre von dem Ordinarius für Phonetik an der Universität Helsinki, Professor Dr. Antti Sovijärvi entwickelt. Es hatte acht Kabinen und ein Regiepult, das beliebige Gruppenschaltungen erlaubte und mit Anschlüssen für mehrere Tonquellen ausgerüstet war. Das Labor diente der Ausbildung von Sprachlehrern und Phonetikern. Professor Sovijärvis Schüler und Assistenten, Dr. Kalevi Wiik, Vilho Kallioinen, Jussi Ojanen, Erkki Hakala und der Verfasser dieses Berichts, setzten sich für die angewandte Linguistik und das Sprachlabor ein, und zwar durch Fachartikel, Vorträge, Pressenotizen und Beratung von Interessenten[5]. 1963 bekam die Wirtschaftshochschule Helsinki ein Labor mit 30 Kabinen (Philips). Es wird von dem Deutschlektor, Carl August von Willebrand, geleitet, dessen ganze Liebe der gesprochenen, lebendigen deutschen Sprache gehört[6]. In zahlreichen Vorträgen und Interviews warb er für das Sprachlabor. 1964 wurde dann das Hinterland für die Laborarbeit erschlossen. Die Universität Jyväskylä bekam ein Tandberg-Labor (18 Kabinen) und die Stadtbibliothek in Tampere ein Grundig-Labor (20 Kabinen). In beiden Fällen waren wieder die Freunde der deutschen Sprache die treibende Kraft, in Jyväskylä der Ordinarius für Germanistik, Professor Dr. Erik Erämetsä, und in Tampere das Goethe-Institut, an dem der Verfasser die technischen Unterrichtsmittel betreut. Von Jyväskylä und Tampere gingen denn auch die ersten breiteren Lehrerinformationen aus. Das Goethe-Institut veranstaltete Lehrertagungen auch an kleineren Orten und lud dazu Experten ein. Auf Einladung von Professor Erämetsä leitete ich an

[4] *Esko Pennanen:* Ylioppilastutkinnon uusimuotoinen vieraan ja toisen kotimaisen kielen koe, in: Oppikoulun kielten opettajain neuvottelupäivät 1965, hrsg. von Schulrat *Lars Frösén*, Finnische Schulverwaltung Helsinki. Professor *Pennanen* ist heute Ordinarius für Anglistik an der Universität Tampere.

[5] *Jussi Ojanen:* (erster finnischer Aufsatz über die Arbeit mit dem Sprachlabor) in: Akustinen aikakauslehti 1964/4, Kielistudio opetuksen apuvälineenä. Die Bezeichnung *kielistudio* gegenüber *kielilaboratorio* scheint sich durchzusetzen. Auch die Schulverwaltung hat sich diesem von Professor *Sovijärvi* eingeführten Sprachgebrauch angeschlossen.

Vilho Kallioinen: Kuulo- ja näköhavaintoon perustuvasta kielenopetuksesta sekä kielilaboratorion käytöstä; Summary: Audiovisual observation as a basis for teaching languages and on the use of a language laboratory; in: Kasvatus ja Koulu, Nr. 2/1965. Der Verfasser war einige Jahre in Paris und hat sich mit der Arbeit in Saint-Cloud vertraut gemacht.

Kalevi Wiik: Finnish and English Vowels. A comparison with special reference to the learning problems met by native speakers of Finnish learning English. Dissertation. Annales Universitatis Turkuensis, 1965, Reihe B, Band 94. 192 Seiten; Tabellen, Schautafeln, Sonagramme.

[6] *C-A. von Willebrand:* Lebendes Deutsch, seit 10 Jahren wiederholt aufgelegt. Verlag Otava, Helsinki. Lebendes Wort (Eine Auswahl zeitgenössischer Prosa) im gleichen Verlag 1958.

der Universität Jyväskylä im Juli 1965 und im Juli 1966 je einen einwöchigen Kurs für Lehrer der Höheren Schulen. Im Mittelpunkt dieses Kurses stand die Programmierung von Laborübungen für Finnen.

In Finnland gibt es noch keine Zentrale für audiovisuelle Unterrichtsmittel. Es besteht lediglich eine Kommission für Unterrichtsfilme[7], die gewisse Empfehlungen herausgibt, u.a. auch darüber, welche elektroakustischen Geräte den Anforderungen der Schulen entsprechen. Offizielle Veröffentlichungen zur Laborarbeit sind noch nicht erfolgt. Im Sommer 1966 ist ein schwedisches Handbuch über den audiovisuellen Unterricht ins Finnische übersetzt worden: Nils Håkanson, AV i Skolan, finnisch: Audiovisuaalinen opetus, 239 Seiten. Verlag Kirja-Yhtymä.

Die Schulverwaltung hat 1965 eine Höhere Schule in Lahti (Lahden Yhteiskoulu) zu Versuchszwecken mit einem Labor ausgerüstet (Tandberg, 20 Kabinen). Das Labor wird von Herrn Studienrat Mikko Mattila geleitet. Im August 1966 wurde zum erstenmal ein Seminar für Lehrer der Höheren Schulen einberufen, das ausschließlich dem Thema Sprachlabor gewidmet war. Der Leiter des Seminars, Herr Schulrat Lars Frösén, wird in Kürze das Protokoll des Seminars veröffentlichen, das die *Magna Charta* des modernen Sprachunterrichts in Finnland werden dürfte[8].

Heute entfallen auf jede Schule im Durchschnitt 1 Tonbandgerät und $1^1/_2$ Plattenspieler. Wichtiger als die vollkommene Ausstattung mit Geräten ist zur Zeit die Entwicklung einer angemessenen Methode des Hör-Sprech-Unterrichts und des audiolingualen Materials. Das Sprachlabornetz soll nicht zu schnell ausgedehnt werden. Wenn eine Schule ein Labor mit staatlicher Subvention anschaffen will, muß sie zuerst nachweisen, daß ein ausreichender Bedarf vorliegt, damit die volle Ausnutzung der Geräte garantiert ist; außerdem muß die Lehrerschaft für die Arbeit mit dem Sprachlabor ausgebildet sein[9]. Vier oder fünf Schulen in Lahti, Tampere, Pori und Helsinki bekommen 1966/67 ein Labor oder haben es bereits in Betrieb genommen. Die größte

---

[7] *Valtion Opetuselokuvatoimikunta.* Gegr. 1953, Satzungen seit 1958. Dieses Sachverständigengremium untersteht dem Unterrichtsministerium. Mehr Initiative entwickelten die von den Volksschullehrerverbänden gegründete Unterrichtsfilmvereinigung (Opetuselokuvayhdistys), die seit 1954 eine Zeitschrift *(Audiovisuaalinen aikakauskirjy)* herausgibt, und die Anfang der 50er Jahre gegründete Unterrichtsfilmzentrale (Opetuselokuvakeskus).

[8] Die Schulverwaltung kann sich heute auch auf die Ergebnisse des Versuchsunterrichts stützen, der in ihren Versuchsschulen erteilt worden ist. Die Ergebnisse werden inzwischen veröffentlich in der Reihe: Alppilan yhteislyseon julkaisuja. Die Koedukationsschule Alppila, Helsinki, Tammisaarenkatu 2, gilt offiziell als Versuchsschule. Eine weitere Schule in Helsinki, Suomalainen Yhteiskoulu, hat bereits einen 10jährigen „praktischen" Sprachkurs durchführen können; denn die Schule nimmt auch Kinder im Volksschulalter auf.

[9] Eine ernste Mahnung vor übereilten Anschaffungen und dem Aufkommen einer Labormethode sowie eine Forderung nach wissenschaftlich untermauerten und in der Praxis weiterentwickelten Programmen enthält der Aufsatz von Professor *Pennanen:* Kielten opetuksen ajankohtaisia kysymyksiä, in: Oppikoululehti Nr. 4/1966, S. 6—8.

Anlage in Finnland und wohl im ganzen Norden ist die soeben fertiggestellte Telefunken-Anlage mit 40 Kabinen in Pori (Porin Suomalainen Yhteislyseo).

Weitere Labors wurden eingerichtet an der Universität Turku (Uher), am Spracheninstitut Turku (Tandberg), an der Handelsschule in Vaasa (Tandberg), an der Kadettenanstalt in Helsinki (Tandberg). Das Spracheninstitut Tampere, die Universitäten Tampere und Oulu und die Åbo Akademi stehen vor der Anschaffung. Damit hat sich zu Beginn des Unterrichtsjahres 1966/67 die Anzahl der bestehenden Sprachlabore mehr als verdoppelt, von 5 bis zum Jahre 1965 auf rund 14 im Jahre 1966. Entscheidend für die weitere Entwicklung wird die Zollfrage, da alle Sprachlehranlagen importiert werden müssen. Die zollfreie Einfuhr von Sprachlehranlagen ist umstritten. Während Unterrichtsfilme z.B. nicht verzollt werden, liegen auf Sprachlehranlagen aus Ländern, die nicht der EFTA angehören, ca. 12% Zoll (auf Anlagen aus EFTA-Ländern 3,6%).

Das Angebot an geeigneten Programmen ist gering. Die Herstellung von für Finnen entwickelten Programmen ist bisher ganz der Initiative einzelner Lehrer überlassen. Da keine audiovisuelle Zentrale besteht, hat die finnische Vertretung von Tandberg begonnen, Unterrichtsbänder bei einzelnen Lehrern in Auftrag zu geben. Die ersten Bänder sind ein englischer Phonetikkurs für Finnen. An der Wirtschaftshochschule wurden Konversationskurse für finnische Studenten entwickelt, Deutsch und Englisch[10]. Der finnische Rundfunk (Suomen Yleisradio, Helsinki) gibt im Rahmen der nordischen Zusammenarbeit Sprachsendungen mit Lehrerheften heraus. Im übrigen werden fertige Programme aus dem Ausland bezogen. Die finnischen Schulbuchverlage haben sich bisher damit begnügt, Textbänder zu ihren Büchern herauszugeben. Zur Zeit arbeitet man aber auch an Tonbildreihen.

Im Sommer 1966 ist nun auch das Eis im hohen Norden gebrochen. Selbst wenn der Ausbau des Sprachlabornetzes aus finanziellen Gründen noch Jahrzehnte dauern sollte, wird das Labor doch seine Aufgabe erfüllen: als *Wegbereiter einer methodischen Reform des Sprachunterrichts* in Finnland.

Besprechungen und Kurzanzeigen

Edward M. Stack: Das Sprachlabor im Unterricht. Übersetzt und bearbeitet von Reinhold Freudenstein. Titel der Originalausgabe: The Language Laboratory and Modern Language Teaching. Oxford University Press, New York 1966. Cornelsen Verlag, Berlin und Bielefeld 1966.

Mehr als 10 Jahre sind Sprachlaboratorien in den Sprachenschulen der Bundeswehr mit großem Erfolg eingesetzt worden und hier aus dem Sprachunterricht nicht mehr wegzudenken. Aber erst seit knappen 5 Jahren wird die Sprachlehranlage (auf diesen deutschen Ausdruck könnte man

[10] *C-A. von Willebrand, Philip Binham.* Die Qualität der Aufnahmen läßt noch zu wünschen übrig. Das Handbuch zum Englischkurs ist für die Studenten vervielfältigt worden und zu beziehen durch KY:n Kirja ja Paperikauppa, Kauppakorkeakoulu, Helsinki. Spoken English.

sich wohl einigen; er klingt nicht nur besser, sondern er assoziiert auch keine falschen Vorstellungen) in einer interessierten Öffentlichkeit diskutiert, und nur wenige Schulen und noch weniger Forschungsstätten haben bisher erste tastende, mancherorts auch schon energische Versuche in der Verwendung dieses technischen Großgeräts unternommen. Dennoch darf ohne Übertreibung gesagt werden: die Leistungspotenz der Sprachlehranlage ist unbestritten. Man findet kaum noch jemanden, der ihr den Nutzen für einen modernen Sprachunterricht abspricht. Der Bearbeiter hat sehr recht, wenn er im Nachwort feststellt, daß das gegenwärtige Gespräch um die Sprachlehranlage um die Frage ihres „sinnvollen Einsatzes im Unterricht" kreist.

Wer sich eine Sprachlehranlage unbefangen vorführen läßt und auch eine Hör- und Sprechprobe nicht scheut, ist für sie sicher gewonnen. Das Problem beginnt tatsächlich in dem Augenblick, in dem eine solche Anlage in der Schule installiert ist. Ganz abgesehen von der unschwer zu erlernenden technischen Handhabung der Apparatur und von den schon schwieriger zu beschaffenden Tonbändern wird plötzlich der didaktisch-methodische Sinn einer Sprachlehranlage im Insgesamt eines modernen Fremdsprachenunterrichts unabweisbar zum Thema Nr. 1. Denn sowohl der Verfasser als auch der Bearbeiter lassen — m. E. mit vollem Recht — keinen Zweifel daran, daß „mit dem Sprachlabor ein Element in den Bereich des fremdsprachlichen Unterrichts eingedrungen (ist), das auf die Notwendigkeit einer umfassenden Evolution des herkömmlichen Unterrichts hinweist" (X). „Das Sprachlabor ist vielmehr äußerer Ausdruck des intensiven Bemühens, neue Einsichten in den Lehr- und Lernprozeß für die Praxis fruchtbar werden zu lassen ... So kann das Sprachlabor ein Hilfsmittel für den Unterricht und ein Motor pädagogischer Forschung sein" (218).

Wer — wie der Rezensent — den gymnasialen Fremdsprachenunterricht vor 40 Jahren absolvierte, wird beim Lesen dieses bemerkenswert nüchternen und ganz auf die unterrichtspraktischen Belange abgestimmten Buches von Stack die radikale Wendung ermessen, die allein schon von der Zielsetzung her einem modernen Fremdsprachenunterricht aufgegeben ist. „Das im Fremdsprachenunterricht erstrebte Endverhalten des Schülers (student terminal behaviour) besteht darin, daß er die Fremdsprache so wie ein gebildeter Ausländer beherrscht" (193). Und wenn Freudenstein noch von einer „Evolution" spricht, so kann der Rezensent — immer in Abhebung zum Unterricht der Jahre 1923—1932 — nicht umhin festzustellen, daß die grundsätzliche Auffassung vom Fremdsprachenunterricht (gleichgültig ob mit oder ohne Sprachlehranlage) einer Revolution gleichkommt. Stack läßt darüber keinen Zweifel zu. Er beharrt konsequent auf der neuen Leitlinie: „Zunächst wird auf den Erwerb der audiolingualen Fertigkeiten (Hören und Sprechen) hingearbeitet; die graphischen Fertigkeiten (Lesen und Schreiben) werden zuletzt gelehrt" (151). „Das oberste Gebot jeder Unterrichtsmethode, in der Klasse wie im Sprachlabor, ist die Befolgung des Grundsatzes, daß der Schüler die Fremdsprache zunächst ohne Zuhilfenahme geschriebener oder gedruckter Symbole lernen muß" (152). „Ehe der Lehrer nicht davon überzeugt ist, daß die Schüler den Lehrstoff lautlich beherrschen, darf er nicht daran denken, ihn schriftlich vorzulegen und lesen zu lassen ... Schreiben lernt der Schüler zuletzt" (175; und ähnlich an vielen anderen Stellen). Die methodische Generallinie — mit Stack „die günstigste Reihenfolge" (XIII) — nämlich „Hören — Sprechen — Lesen — Schreiben" ist zwar keine Neuentdeckung von Stack; aber erst mit Hilfe der Sprachlehranlage läßt sie sich konsequent realisieren.

Wie das zu geschehen habe, darüber gibt dieses Buch Aufschluß. Es ist frappierend, mit welcher Sorgfalt und Genauigkeit die praktischen Anweisungen ausgearbeitet und von empirischen Erprobungen her dargeboten werden. Stack gibt zunächst eine klare Beschreibung der technischen Details. Er führt die verschiedenen Sprachlaborsysteme vor; gibt einen Überblick über die Funktionsmöglichkeiten und Arbeitsweisen der hauptsächlichen Typen solcher Systeme; schildert die Installation der Anlage mit allen Fragen der Raumaufteilung, der Einrichtung, der Sicherheitsvorkehrungen, des

Schutzes; geht auf das Tonband und seine Behandlung ein; und leitet dann über auf administrative Aufgaben, die sich mit der Verwendung solcher Großanlagen ergeben: Tonbandarchiv, Ausleihverfahren und Bänder, Tonbandkartei, Schülerorientierung; personelle Besetzung der Sprachlehranlage (Leiter, Lehrer, Sprachlaborassistenten, technischer Wartungsdienst); allgemeine Verwaltungsaufgaben (Bestellbuch, Beanstandungsbuch, Tonbandregister, Stundenpläne). Das alles wird sehr systematisch aus einer langjährigen Praxis im Umgang mit Sprachlehranlagen vorgetragen. Allein schon dieser Teil (S. 1—84) wäre es wert gewesen, in übersetzter Form den deutschen Schulbehörden und der Lehrerschaft zugänglich gemacht zu werden, weil jede Sprachlehranlage ihre „Kinderkrankheiten" rein technischer Art durchzumachen hat und eine vernünftige „Prophylaxe" auch hier wichtiger ist als eine noch so gekonnte „Therapie".

Den Pädagogen interessiert natürlich der zweite Teil des Buches (S. 85—216) sehr viel mehr. Hier wird eine Methodik des Fremdsprachenunterrichts vorgelegt, die die Sprachlehranlage zum integrativen Bestandteil des Unterrichtes macht. Es fällt gleich am Anfang das schönste Wort über eine Sprachlehranlage, das ich bisher gelesen habe: „Man muß sich das Sprachlabor als eine Stätte der Begegnung vorstellen, in der Menschen aus vielen Ländern pausenlos und unermüdlich damit beschäftigt sind, anderen ein authentisches Bild ihrer Muttersprache zu vermitteln" (86). Gerade die Tatsache, daß Stack darauf besteht, neuen Lehrstoff „zweckmäßigerweise *nicht* im Sprachlabor" einzuführen, sondern die Sprachlehranlage nur für intensive Übungen struktureller und phonetischer Erscheinungen zu benutzen, die der Schüler „zuvor im herkömmlichen Unterricht kennengelernt hat" (86), gibt den nachfolgenden methodischen Richtlinien zu audiolingualen Übungen, zu pattern drills, zum Vorgehen im „Laborunterricht", zur Integration von Klassen- und Laborunterricht, zum Erwerb der graphischen Fertigkeiten (Lesen und Schreiben), schließlich zu den Prüfungs- und Testverfahren ihr sachliches Gewicht.

Stack polemisiert nicht, er beschreibt und begründet und läßt die Sache für sich selber sprechen. Wir haben hier ein Buch vor uns, das — in dieser Form erstmalig — nicht über die Sprachlehranlage handelt, sondern den Leser mit der pädagogischen Arbeit in der Sprachlehranlage umfassend vertraut macht. Es würde zu weit führen und den Reiz des Selber-Lesens vermindern, wollte der Rezensent in weitere Einzelheiten dieses „Standardwerk(es) seiner Art", als welches es nach den Worten des Bearbeiters in den USA gilt, einführen. Hat es schon in den USA die schulische Arbeit mit Sprachlehranlagen weitgehend beeinflussen können, so wird man ihm diese Funktion vorausschauend auch für den deutschen Sprachraum zubilligen. Der Verfasser hat sich damit einen Namen gemacht. Freudenstein ist es zu danken, daß er die gewiß harte Mühsal der deutschen Bearbeitung auf sich genommen und in ausgewogener Form mit großem sprachlichen Feingefühl präsentiert hat. Daß die *Stiftung Volkswagenwerk* Übersetzung und Bearbeitung finanziell förderte, verdient als eine besondere Leistung unterstrichen zu werden. Einmal mehr hat der Arbeitskreis zur Förderung und Pflege wissenschaftlicher Methoden des Lehrens und Lernens e.V. als Herausgeber bewiesen, daß er gewillt ist, die neuen technischen Medien und die modernen wissenschaftlich fundierten Methoden unterrichtlicher Praxis der Schule zugänglich zu machen. Der Verlag hat die drucktechnischen und bibliographischen Aufgaben in einer Weise gelöst, die das Lesen für das Auge angenehm sein läßt und eine stets klare Orientierung ermöglicht.

Freudenstein versucht in seinem Nachwort eine Vorschau in die Zukunft. Den darin enthaltenen Wünschen und der Sehnsucht nach einer Verbesserung unseres Schulwesens, die zwischen diesen Zeilen durchklingt, schließt sich der Rezensent mit Engagement an: „Sind die hier angestellten Überlegungen richtig, wird das Sprachlabor in Zukunft einmal der Mittelpunkt eines fremdsprachlichen Ausbildungs- und Bildungszentrums sein, das an jeder Schule anzutreffen sein wird, in der Fremdsprachen gelehrt werden. Um dieses

Zentrum gruppieren sich Hörsäle, in denen vor mehreren Klassen referiert werden kann; Unterrichtsräume, in denen größere Gruppen zusammengefaßt werden können; elektronische Klassenzimmer, die sich für programmierte Gruppenarbeit eignen und in denen Arbeiten geschrieben werden; Einzelkabinen, die für die individuelle Arbeit einzelner Schüler zur Verfügung stehen; Diskussions- und Klubräume, in denen die intensive Betreuung kleinerer Schülergruppen durch den Lehrer möglich ist; Bücherei und Zeitschriftenzimmer, die ganztägig geöffnet sind und in denen sich die Schüler in Wort, Bild und Ton (Schallplatten) mit der fremdsprachlichen Kultur- und Geisteswelt in aktuellen Zeugnissen vertraut machen können."

Aachen Johannes Zielinski

M. W. Sullivan: Programmed Grammar — Parts of Speech and Sentence Patterns. McGraw-Hill Book Company, New York and London 1964, 234 Seiten, 20 s.

Diese Grammatik des englischen Satzes und der ihn konstituierenden Glieder ist für Lernende bestimmt, die Englisch als Muttersprache sprechen. Sie soll für die Arbeit im Klassenraum und für das autodidaktische Studium verwendet werden können.

Das Werk ist als *scrambled book* angelegt. Der Lernende fixiert in Zwischenräumen, die im Text eines Lehrschritts ausgespart sind, in knapper Form die Information, die ihm diese Einheit vermittelt hat. Er vergleicht seine Antwort mit der am Rande der Seite stehenden Lösung und wendet sich dem nächsten Lehrschritt zu, wenn seine Antwort mit der Lösung übereinstimmt. Er wiederholt den Lehrschritt, wenn seine Antwort sich von der Lösung unterscheidet. Eine Schablone hindert ihn daran, die Lösungen von Lehrschritten, die er noch nicht erarbeitet hat, zu erkennen.

Der Band enthält eine Einführung für den Lehrer, die den Bereich der Sprache kennzeichnet, der behandelt wird, und Ratschläge für die Arbeit mit dem Programm im Unterricht gibt, eine Einführung für den Lernenden, die zeigt, wie das Buch zu handhaben ist, 29 Teilprogramme und einen Abschlußtest. Die Teilprogramme bauen aufeinander auf und bestehen aus 60 bis 110 Lehrschritten. Sie sind in mehrere Abschnitte gegliedert, die je einen Aspekt der in dem Teilprogramm behandelten Erscheinung darstellen. Am Ende jedes Teilprogramms steht ein Kontrolltest. Sind mehr als 30% der Antworten auf die Fragen des Testes falsch, so ist das Teilprogramm zu wiederholen. Fast alle Teilprogramme enthalten auch einen besonders gekennzeichneten Abschnitt, der den Stoff, der an einer anderen Stelle behandelt wurde, wiederholt.

Der Verfasser dieser Grammatik betrachtet nur den Satz des geschriebenen Englisch und berücksichtigt Eigenarten des Satzes der gesprochenen Sprache nicht. Er beschreibt die Verwendung der Glieder des geschriebenen Satzes und die Variationen seiner Bauform rein deskriptiv. Er behandelt keine stilistischen Probleme, gibt keine Empfehlungen zum Gebrauch und geht auf Unterschiede zwischen britischem und amerikanischem Englisch nicht ein.

Sullivan verwendet zur Bezeichnung der Glieder des Satzes traditionelle Begriffe; er berücksichtigt aber bei seinen Analysen Erkenntnisse der modernen Linguistik. So betrachtet er z. B. das Wort nicht als kleinste sprachliche Einheit, er beschreibt nur das Signifikantensystem des Satzes und geht auf die Inhalte nicht ein, er behandelt ferner Transformationen und läßt in den Programmen Substitutionen durchführen.

Sullivan behandelt in seiner Grammatik zuerst den Unterschied zwischen *content word* und *structure word*, unterscheidet also Elemente mit lexikalisch-grammatischem Wert und Elemente mit ausschließlich grammatischem Wert. Er betrachtet dann die syntaktischen Aufgaben der Glieder mit lexikalisch-grammatischer Leistung und beschreibt schließlich die Formen, in denen diese Glieder in den verschiedenen Funktionen des Satzes auftreten können. Danach wendet er sich den Gebilden mit phrastischer Struktur zu und beschreibt Sätze mit nur einem Verb und einem mit ihm in unmittelbarer Relation stehenden Glied, anschließend Sätze mit einem Verb

und mehreren Gliedern, die mit ihm eine direkte Beziehung eingegangen sind. Es folgen Adjektive, Pronomen, Präpositionen und Adverbien und anschließend Sätze mit mehreren koordinierten Verben und subordinierte Sätze.

Gegen Sullivans Grammatik kann von linguistischer Seite nur ein schwerwiegender Einwand erhoben werden: *for* und *after* sind nach der Definition des Verfassers immer Elemente mit ausschließlich grammatischem Wert. Wortverbände wie *to look for* und *to look after* haben aber, wenn sie nicht Glieder eines Satzes sind, einen rein lexikalischen Wert. In diesen Verbindungen haben also die Präpositionen nicht den Wert, den sie besitzen, wenn sie z. B. ein indirektes Objekt an ein Verb anschließen. Die erwähnten Wortverbände haben lexikalisch-grammatischen Wert, wenn sie Glieder eines Satzes sind. Dieser Doppelwert ergibt sich aber nicht daraus, daß sie aus einem Verb und einer Präposition bestehen, denn auch eingliedrige verbale Ausdrücke haben lexikalisch-grammatischen Wert, wenn sie Glieder eines Satzes sind. Sullivan erwartet übrigens diesen Einwand und versucht, ihn in seiner Einführung für den Lehrer mit pädagogischen Argumenten zurückzuweisen; er vermag aber nicht zu überzeugen. Besser wäre gewesen, er hätte bei der Behandlung des Unterschiedes zwischen lexikalisch-grammatischem Wert und rein grammatischem Wert darauf hingewiesen, daß nicht nur Einzelwörter, sondern auch Wortverbände diese Werte haben können und daß kein Element eines Wortverbandes einen anderen Wert haben kann als das Ganze, dessen Teil es ist.

Diese Grammatik kann nicht ohne weiteres für den Englischunterricht in Deutschland verwendet werden. Da sie für Lernende, die Englisch als Muttersprache sprechen, bestimmt ist, werden mehrere sprachliche Erscheinungen, die Deutschen Schwierigkeiten bereiten, zu knapp behandelt oder fehlen völlig. Dazu gehören u. a. die unregelmäßigen Verben, der Gebrauch der Zeiten und die Konditionalsätze. Nicht behandelt werden neben anderem die Infinitive als Satzglieder und die Gerundialkonstruktionen.

Eine programmierte Grammatik jedoch, die der von Sullivan ähnelt und Ergebnisse der modernen linguistischen Forschung berücksichtigt, aber auch Erscheinungen beschreibt, die Deutschen schwerfallen, könnte gut verwendet werden, nicht zuletzt in Verbindung mit der Arbeit im Sprachlabor.

Kassel — Gerhard Sadek

Fremdsprachenunterricht in unserer Zeit. Berichte aus Universität und Schule. Sonderheft zu: PRAXIS des Neusprachlichen Unterrichts. Vorwort von Hans-Eberhard Piepho. Verlag Lambert Lensing, Dortmund, 1965, 96 Seiten, DM 9.60.

Vorträge zu verschiedenen Gebieten der Neuphilologie, wie sie anläßlich der Herbsttagung des *Internationalen Arbeitskreises Sonnenberg* von Fachvertretern aus Universität und Schule gehalten wurden, finden sich hier unter einem leicht enzyklopädisch anmutenden Titel vereinigt. Mancher Leser wird einen einleitenden Aufsatz vermissen, der die Verbindungslinien zwischen den in einzelnen Referaten erörterten Aufgaben und Problemen des fremdsprachlichen Unterrichts ziehen würde; eine solche Einführung hätte auch darlegen können, an welchen Ergebnissen der wissenschaftlichen Hilfsdisziplinen sich moderne Sprachpädagogik orientiert. Nur damit wäre der Titel des Sammelheftes gerechtfertigt; Lernpsychologie, programmierte Unterweisung und Sprachlabor fehlen völlig, auf Sprachpsychologie wird nur gelegentlich verwiesen. Übrigens ist fast die Hälfte der Aufsätze in englischer Sprache verfaßt; sie hätten vermutlich durch eine Übersetzung nicht viel verloren.

Die Beiträge lassen sich in zwei Gruppen teilen. Eine Anzahl von Aufsätzen behandelt methodische Fragen der Erziehung zu Sprechfertigkeit und Sprachkönnen und gibt Zeugnis von dem einhelligen Bemühen, die Befunde der neueren Linguistik für das unterrichtliche Verfahren zum Ausgang zu nehmen und größtmögliche wissenschaftliche Fundierung zu verlangen. Die neuen Formen des Grammatikverständnisses legt B. Carstensen *(Die alte und die neue Grammatik)* an konkreten Beispielen dar. Er

begründet ihre Notwendigkeit und zählt ihre vielfältigen Vorteile auf. A. S. Hornby deduziert aus den Grundeinsichten moderner Linguistik erste Vorschläge für die unterrichtliche Praxis. Mit besonderer Schärfe hebt V. Fried (Prag) die Unumgänglichkeit eines analytischen Sprachvergleichs zwischen der Muttersprache des Schülers und der zu erlernenden Fremdsprache hervor; ein solcher Sprachvergleich hat unbedingt jedem anderen unterrichtlichen Bemühen vorauszugehen und den neuesten Stand der Linguistik zu Rate zu ziehen. Als methodische Detailfrage wurde auch ein Aufsatz von F. Denninghaus in das Heft aufgenommen (unveränderter Abdruck aus PRAXIS 1965, Heft 1). Den Methodikern geht es offensichtlich nicht nur um die wissenschaftliche Grundlegung, sie streben ganz allgemein nach größerer begrifflicher Eindeutigkeit und Prägnanz. Als einen anregenden (vielleicht auch etwas kuriosen) Vorschlag in diese Richtung darf man die Arbeit von František Mališ *(Der methodische Algorithmus und seine Darstellung)* betrachten.

Eine zweite Gruppe von Beiträgen (R. Haas, H. Nichols, P. Steller) ist mehr literaturwissenschaftlichen didaktischen Überlegungen gewidmet. Sie beziehen sich samt und sonders auf englischsprachige Literatur. (Mehr und mehr scheinen sich hierzulande *Fremdsprache* und *Englisch* zu Synonymen zu entwickeln!) Nichols (Berlin) zeigt am Beispiel von einigen Werken Hermann Melvilles, wie das Studium literarischer Werke zu Aufschlüssen über den Nationalcharakter führen kann. Daß das Lehren von Fremdsprachen überhaupt einen soziologischen Aspekt in sich einschließt, zeigt ein sehr übersichtlich angelegter Beitrag von F. L. Billows *(Problems of Teaching English in Developing Countries)*.

R. Haas *(Gedanken zur wissenschaftlichen und unterrichtlichen Erschließung englischer Literatur)* glaubt — angesichts der Tatsache, daß im Augenblick die Diskussion um methodische Fragen zu sehr in den Vordergrund getreten ist — zugunsten des Literaturunterrichts einen gewissen apologetischen Ton annehmen zu müssen. Aber ist es nicht so, daß das Bemühen um größeres Sprachkönnen letztlich der Arbeit mit literarisch wertvollen Texten immer nur zugute kommen kann?

Schwenningen Bruno Schneider

Hans G. Bauer: Englische Grammatikprogramme in Dialogform. Schülerbegleitheft zu „Englisch im Sprachlabor". Max Hueber Verlag, München 1966. 48 S., 3,80 DM.

In diesem Heft sind die Texte von zwanzig Tonbandübungen zu ausgewählten sprachlichen Erscheinungen der englischen Sprache aufgezeichnet. Es handelt sich um Übungsmaterial, d. h. die Behandlung der jeweiligen grammatischen Themen sollte im herkömmlichen Unterricht vorausgehen. Die „programmierten Grammatikdrills", die in Dialogform aufbereitet sind, werden ohne erkennbare innere Ordnung dargeboten; so folgt z. B. der Übung Nr. 3 (*Who is whose what?*) mit der Behandlung der *possessive adjectives* ein Dialog, in dem es um die unregelmäßige Pluralbildung geht — Themen, die in *Learning English* zu Beginn des 1. und am Ende des 2. Unterrichtsjahres zur systematischen Behandlung vorgesehen sind. Die Tonbandübung Nr. 13 zur Vergangenheit könnte in Verbindung mit *English for Today* während des 1. Unterrichtsjahres, Übung Nr. 14 (Relativsätze) dagegen erst im 2. Jahr herangezogen werden. Offensichtlich geht es dem Autor nicht darum, einen in sich geschlossenen Übungskurs vorzulegen, sondern um die Bereitstellung situationsechter Drills lehrbuchunabhängigen Charakters. Diese Übungen erfüllen darum die wichtige Aufgabe, dem Schüler die Möglichkeit zur Anwendung bekannter Wörter und Strukturen in neuen, unbekannten Situationen zu geben; insofern stellen sie ein Bindeglied zwischen lehrbuchabhängigem Unterricht und freier Rede dar. Dieser Vorzug ist zugleich ein Nachteil: nicht konsequent und systematisch, sondern lediglich sporadisch und als Element der Auflockerung lassen sich die Bänder im Unterrichtsalltag erarbeiten.

Nachteilig wirkt sich auch der Versuch aus, zu viele Ziele gleichzeitig erfüllen zu wollen. Die Bänder sollen in Ergänzung

zu *jedem* Lehrbuch herangezogen werden können, sie sollen sich im Gymnasium, in Realschulen und in der Erwachsenenbildung bewähren, sie werden für das Einzelarbeitssystem, das Labor für Gruppenarbeit und für das Elektronische Klassenzimmer[1] empfohlen, und schließlich denkt der Autor auch noch an ihren Einsatz als „schriftliches Programm" — ein in diesem Rahmen unglücklich gewählter Ausdruck, der den Eindruck entstehen lassen könnte, als handele es sich um Lehrschritte eines Unterrichtsprogramms. Hier gilt die von Stack in einem anderen Zusammenhang formulierte These, ein Mehrzweckziel stelle immer eine Kompromißlösung dar und diene keinem einzelnen Ziel optimal. So entsteht denn auch bei einer ganzen Reihe von Übungen eine kaum überbrückbare Distanz zwischen simplem grammatischen Inhalt und anspruchsvollem Situationsbereich; weder Erwachsenen noch Jugendlichen wird man dabei voll gerecht. Die mechanische Gegenüberstellung

> This is an old church.
> *That's a new church.*
> This is a new umbrella.
> *That's an old umbrella*, etc.

(Übung 1) ist sicherlich wichtig, um sprachliches Verhalten einzuschleifen; den Anspruch der „Hörspielform" können diese *patterns* aber sicherlich nicht erheben. Andererseits finden sich sehr lustige, z. T. gekonnte Dialoge, deren ironisierender Ausgang jedoch keineswegs dem Erlebnisbereich eines Zehnjährigen entspricht:

> Why am I always in a hurry?
> *Because you're not patient.*
> Why am I not patient?
> *Because you're terrible.*
> Why am I terrible?
> *Because all men are terrible.*
> Why are all men terrible?
> *Because they're not gentlemen.*

Der Überraschungseffekt, mit dem bei diesem und dem folgenden Beispiel operiert wird, wirkt sehr gut und echt eigentlich nur in einem Dialog, der als Hör-Verstehens-Übung einmalig dargeboten wird; bei mehrfacher Wiederholung, wie sie Bauer vorsieht, nutzt er sich schnell ab und führt sogar eher zur Langeweile als ein „nüchternes" Übungsprogramm:

> Wives are always worrying about their husbands.
> *But husbands never worry about their wives.*

(Übung 9). Trotz dieser kritischen Einwände ist die Publikation dieses Tobandübungsmaterials zu begrüßen, und zwar in erster Linie darum, weil es hier nicht um theoretisierende Erörterungen, sondern um Material von unterrichtspraktischer Bedeutung geht. Überdies handelt es sich um einige der ersten Laborübungen, die aus der deutschen Unterrichtssituation erwachsen sind.

Gleichzeitig wird der Blick auf ein weiteres Problem gelenkt, das noch der Klärung bedarf. Die zu den Grammatikdrills erstellten Tonbänder werden vom Verlag zum Preis von 348,00 DM angeboten. Es ist kein Geheimnis, daß das Aufsprechen der vorliegenden Dialoge auf Tonband innerhalb kurzer Zeit durch einen Lehrer oder einen englischen Assistenten praktisch kostenlos erfolgen könnte. Sicherlich wird die Tonqualität eigener Aufnahmen wesentlich geringer sein als die professioneller Herstellung; wird die Effektivität des Übungsmaterials dadurch aber so stark gemindert, daß der Kauf der Bänder unausweichliche Voraussetzung für den Einsatz der Drills im Sprachlabor sein muß? In Amerika werden häufig nur die Tonbänder zum Kauf angeboten, die Tonbandmanuskripte jedoch nicht veröffentlicht. Darum haben die *Language Laboratory Directors* während einer ihrer Tagungen gefordert, die Bandproduzenten mögen ihnen die Manuskripte zur Verfügung stellen, um den Lehrern das stundenlange

[1] Die auf S. 4 des Heftes vorgenommene Gleichsetzung von audioaktivem Labor und Elektronischem Klassenzimmer ist nicht zu rechtfertigen, da es sich bei beiden Einrichtungen um grundverschiedene Systeme handelt, die in Deutschland terminologisch und funktionell klar voneinander geschieden sind. Vgl. Werkhefte für technische Unterrichtsmittel, Heft 1, Goethe-Institut, München (1965).

Abhören der Bänder vor dem unterrichtlichen Einsatz zu ersparen. Es wäre bedauerlich, wenn die Gepflogenheit, Sprachlabormaterial nur in Tonbandform und nicht gleichzeitig auch schriftlich fixiert auszuliefern, in der Bundesrepublik Schule machte. Um die Laborübungen sinnvoll mit dem Kontaktunterricht verbinden zu können, muß der Lehrer wissen, d. h. vor sich sehen, wie die Übungen aufgebaut sind und welcher Wortschatz im einzelnen verwendet wird. Daß die Bauer-Übungen dies ermöglichen, sei als besonders anerkennenswert hervorgehoben.

Steinatal — Reinhold Freudenstein

Ludwig Englert u.a.: Lexikon der kybernetischen Pädagogik und der Programmierten Instruktion. Verlag Schnelle, Quickborn 1966. 243 S., Ln. 31.50 DM.

Die Verfasser dieses von Englert, Frank, Schiefele und Stachowiak herausgegebenen Lexikons haben sich zum Ziel gesetzt, die bisher verwendete Terminologie der kybernetischen Pädagogik erläuternd zusammenzufassen, um einer sich offenbar anbahnenden Sprachverwirrung auf diesem jüngsten Forschungsgebiet entgegenzuwirken. Da ein großer Teil der Fachliteratur (vor allem der angrenzenden Gebiete) in englischer bzw. russischer Sprache erschienen ist, wurden die Stichwörter darüber hinaus auch in ihrer englischen, französischen und russischen Übersetzung aufgeführt. In einigen Fällen mußten allerdings erst die entsprechenden Übersetzungen neu gefunden werden. Das Lexikon bietet in dieser Hinsicht eine wertvolle Zusammenstellung.

Der Ergänzungstitel des Lexikons lautet: Programmierte Instruktion. Es scheint, als seien die Herausgeber und Verfasser in der kurzen Zeit mit der Aufgabe, diese beiden Gesichtspunkte hinreichend miteinander zu vereinbaren, überfordert gewesen. Während es durchaus noch möglich war, für das junge Gebiet der kybernetischen Pädagogik ein einigermaßen erschöpfendes Angebot auf einer normalen Ebene des wissenschaftlichen Anspruchs herzustellen, mußte das natürlich auf so engem Raum für die Verhaltenspsychologie und für die Programmierte Instruktion mißlingen. Die entsprechenden Stichworttexte muten eher wie einführende Bemerkungen an und lassen den Bezug zur umfangreicheren Fachliteratur weitgehend vermissen.

So wird z.B. das Stichwort *Pädagogik* sehr knapp und für ein Lexikon der kybernetischen Pädagogik wohl unzulänglich behandelt. Die Abschnitte zu den Grundbegriffen der Verhaltenspsychologie, wie etwa *Reiz, Reaktion, Verstärkung* etc. sind einseitig ausgefallen und dürften wohl nur die spezielle Auffassung des Autors widerspiegeln. Ähnlich hätten auch die Abschnitte über *Lernziele, Lernen* etc. einer eingehenderen Behandlung bedurft, etwa im Zusammenhang mit der Taxonomie of Educational Objectives von Bloom oder der Gagnéschen Verhaltenstypologie. Über Soziostruktur findet sich eine nur kurze Anmerkung, die auch hätte wegfallen dürfen, da ein engerer systematischer Zusammenhang zu den anderen Begriffskomplexen noch nicht hergestellt zu sein scheint.

Auch die weiteren Abschnitte über Lerntheorien und Lernen hätten vor allem einer eingehenderen Behandlung probabilistischer Modelle bedurft (dies vor allem auch im Sinne der Kybernetik) wie sie etwa von Estes, Suppes, Bush, Mosteller, Atkinson, Restle u.a. entwickelt wurden. Der gesamte Problembereich von Lernzuwachs, Lehr- und Programmeffektivität ist zwar eingehender behandelt, bleibt jedoch zu sehr auf die Arbeiten von Gagné und Eckel beschränkt.

Der Hinweis, daß dieses Lexikon auch zur Einführung in die kybernetische Pädagogik geeignet sei, scheint dem Verfasser nur für die nicht informationstheoretischen bzw. automatentheoretischen Fachtermini zuzutreffen. Die meisten der Abschnitte über Automatentheorie, Denken, Informationstheorie, über Komplexe, Lernwirkung und Systemtheorie dürften für den nicht eingearbeiteten Laien nur schwer verständlich sein. Daß die Bearbeitung der der Pädagogik, Psychologie etc. entstammenden Begriffe einseitig orientiert ist, ohne die neueren Forschungen hinreichend zu berücksichtigen, mag man mit dem Hinweis entschuldigen, daß es sich bei diesem Lexikon nur um spezielle Aspekte der betreffenden Gebiete handelt.

Abschließend sei noch darauf hingewiesen, daß das Lexikon einen dankenswerten Überblick über die theoretischen Grundlagen der Lehrmaschinen- und Sprachlaborentwicklung verschafft. Hier dürfte auch der Bezug zur neueren Literatur gelungen sein.

Göttingen Klaus Heipcke

J. B. Adam: Language Laboratory Pattern Drills in French — Basic Series. Isaac Pitman and Sons, Ltd., London 1964, 119 Seiten, 20 s.

Dieses Werk enthält den Text von 68 Übungen zur Struktur des französischen Satzes. Die Übungen sollen im Sprachlabor durchgeführt werden und sollen sich an die Erarbeitung der syntaktischen Erscheinungen mit Hilfe eines Lehrbuches im Klassenunterricht anschließen. Sie sollen mit jedem Unterrichtswerk verwendet werden können und gehen auf fast alle strukturellen Merkmale des französischen Satzes ein, die zum Pensum eines Grundkurses gehören, der sich über zwei Jahre erstreckt. Die Übungen sind auf 20 Tonbändern aufgezeichnet, die vom gleichen Verlag vertrieben werden.

Die Übungen bestehen aus je 20 bis 40 Stimuli und den dazu gehörenden Antworten und sind im 2-Phasen-System angelegt. Jede Übung beginnt mit einer knappen Arbeitsanleitung und geht auf eine sehr begrenzte Zahl von Erscheinungen ein; in Übung F. 1—33 wird z. B. das Futur der Verben auf «-er» behandelt, in Übung F. 1—34 das Futur der regelmäßigen Verben auf «-ir» und das Futur von «avoir» und «être», in Übung F. 1—35 das Futur der regelmäßigen und der unregelmäßigen Verben auf «-re» und in Übung F. 1—36 die Futurbildung der übrigen unregelmäßigen Verben. In jeder Übung gehen mehrere aufeinanderfolgende Stimulus-Antwortpaare auf das gleiche Phänomen ein; in der Übung zum Futur der Verben auf «-er» wird z. B. von den drei ersten derartigen Paaren die erste Person Singular behandelt, von den drei folgenden Paaren die zweite Person Singular usw. Das in den Übungen verwendete Vokabular ist der Häufigkeitsliste des *Français fondamental, premier degré* entnommen.

Dieses Buch und die dazugehörenden Tonbänder sind für den Anfangsunterricht in Französisch an deutschen Schulen geeignet. Sie können während der beiden ersten Unterrichtsjahre verwendet werden, da Adam das grammatische Pensum des Grundkurses in Französisch nach den gleichen Prinzipien gliedert wie die Verfasser der Lehrbücher, die in deutschen Schulen verwendet werden, und weil das von ihm in den Übungen gebrauchte Vokabular sich kaum von dem unterscheidet, das in den in Deutschland erschienenen Werken für den Anfangsunterricht in Französisch üblich ist. G. S.

Philips Educational Papers, Vol. 1, Nr. 2, Juni 1966: "The Language Laboratory", Philips Centre for Educational Research, Eindhoven. 76 S., fl. n. 1.50.

In der von den Philips-Werken in Holland herausgegebenen Broschüre wird in englischer Sprache eine kurze Zusammenfassung über den gegenwärtigen Stand der Fremdsprachenarbeit im Sprachlabor gegeben. So vermittelt ein Auszug aus einer Rede von *A. P. van Teslaar* einen Überblick über Möglichkeiten und Grenzen bei der Arbeit im Sprachlabor sowie Schwierigkeiten bei der Bereitstellung von Tonbandübungsmaterial. J. B. Carrolls *Research on teaching foreign languages*, veröffentlicht in einem Artikel des *Handbook of Research on Teaching*, wird ebenfalls auszugsweise wiedergegeben. C. W. Young and C. A. Choquette stellen die 3 Labortypen des *audio-passive*, *audio-active* und *audio-active-comparative*-System gegenüber und wägen deren Vor- und Nachteile ab. H. Moses schließt seinen kurzen Bemerkungen über die Herstellung von Tonbandübungen einige wenige Übungsbeispiele über den Französischunterricht an. Ein Artikel über charakteristische Merkmale fremdsprachlicher Programme sowie eine Darstellung über die Ausstattung der Philips-Sprachlehranlagen beschließen diese Broschüre, die mehr geeignet für die ist, die sich einen ersten groben Überblick über Arbeit und Problematik im Sprachlabor verschaffen wollen als für jene, die sich intensiver mit der Problematik der Laborarbeit auseinandersetzen möchten. K. S.

John D. Turner: Language Laboratories in Great Britain. University of London Press Ltd., London 1965. 93 S., 7s 6d.

In diesem nützlichen Handbuch sind sämtliche 244 bis zum Publikationstag in England installierten Sprachlabors — nach Städten geordnet — aufgeführt; in der 1. Auflage vom Jahre 1962 waren 120 Institute und Schulen verzeichnet. Neben dem Namen der pädagogischen Einrichtung werden jeweils auch die verantwortlichen Leiter für die Laborarbeit, die Zahl der vorhandenen Schülerplätze, der Typ dee Labors und die Herstellerfirmen genannt. Die für den Erfahrungsaustausch wichtigen Angaben über das benutzte Tonbandübungsmaterial beschränken sich zwar auf allgemeine Informationen (*oral practice, speech training*, etc.), erlauben aber die gezielte Auswahl solcher Institutionen, die bestimmte Fremdsprachen auf verschiedenen Ausbildungsstufen unterrichten. Eine ähnliche Veröffentlichung in der Bundesrepublik würde sicherlich dazu beitragen, Kontakte zwischen Schulen, die mit dem Sprachlabor arbeiten, herzustellen und zu vertiefen. R. F.

The Contribution of Audio-Visual Media to Teacher Training. Council for Cultural Co-operation, Council of Europe, Strasbourg 1965, 73 S., 3 FF. (4s 6d).

Die hier vorgelegten Vorträge einer Konferenz in Saint-Cloud (Mai 1965) lassen deutlich werden, daß der verstärkte Einsatz von Dias, Filmen, Sprachlabors, Radio und Fernsehen im modernen Fremdsprachenunterricht unumgänglich ist. Gleichzeitig wird nachgewiesen, welche Pionierarbeit auf dem Gebiet der Lehrervorbereitung zur Benutzung dieser technischen Medien noch geleistet werden muß. Ein erster Schritt auf diesem Wege ist die Ausbildung künftiger Sprachlehrer mit audiovisuellen Hilfsmitteln, denn nur das, was sie selbst erfahren haben, werden sie im eigenen Unterricht richtig anzuwenden verstehen. R. F.